



**PATRÍCIA SUSANA
PINHO CASTANHEIRA**

**LIDERANÇA E GESTÃO DAS ESCOLAS EM
PORTUGAL: O QUOTIDIANO DO PRESIDENTE DO
CONSELHO EXECUTIVO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor Jorge Adelino Costa, Professor Catedrático do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Apoio financeiro do POCTI no âmbito
do III Quadro Comunitário de Apoio.

Apoio financeiro da FCT e do FSE no
âmbito do III Quadro Comunitário de
Apoio.

Dedico este trabalho aos meus pais por terem sempre acreditado em mim, ao Lucas pelos seus sorrisos que me dão força e ao Victor por tudo o que é e por tudo o que me faz ser.

o júri

presidente

Prof. Doutor Manuel Augusto Marques da Silva
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Jorge Adelino Costa
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Natércio Augusto Garção Afonso
professor associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Joaquim Machado Araújo
professor auxiliar convidado da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa do Centro Regional de Braga

Prof. Doutora Mariana da Conceição Dias
professora coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e o empenho inestimável do professor Jorge Adelino Costa na orientação do mesmo. A ele, o meu muito obrigada por estes anos.

Gostaria também de agradecer aos participantes no estudo que conseguiram superar a desconfiança inicial e abriram as portas do seu dia-a-dia a uma estranha.

O meu muito obrigada vai ainda para os meus familiares e amigos que sempre me apoiaram e que me ajudaram a enfrentar todos os desafios e obstáculos que um trabalho desta envergadura acarreta.

A todos com quem convivi e trabalhei nestes anos: muito obrigada por tudo.

palavras-chave

Liderança, gestão educacional, quotidiano, presidentes do conselho executivo, Portugal

resumo

O presente trabalho pretende apresentar uma investigação qualitativa que procurou conhecer o quotidiano de presidentes do conselho executivo de escolas secundárias públicas portuguesas. Esta investigação desenvolveu-se utilizando a metodologia de observação participante e de “shadowing” dos presidentes do conselho executivo que aceitaram participar no estudo. Para tal, acompanhámos 3 presidentes do conselho executivo de escolas secundárias públicas portuguesas durante algumas semanas de um ano lectivo, registando todos os elementos que compuseram o seu quotidiano e realizando entrevistas, quer com os presidentes, quer com outros elementos da equipa do conselho executivo. Os dados recolhidos foram analisados utilizando diversos enquadramentos teóricos de liderança e permitiram-nos caracterizar não só o quotidiano típico destes profissionais, mas também qual o seu papel na gestão e liderança da escola secundária pública em Portugal.

keywords

Leadership, educational management, daily routine, presidents of the executive council, Portugal

abstract

This work intends to present a qualitative research that aimed at knowing the daily routine of presidents of the executive council of Portuguese public secondary schools. This research used participant observation and “shadowing” of the presidents of the executive council that agreed to be a part of this study. In order to develop the research, we accompanied 3 presidents of the executive council of Portuguese public secondary schools throughout some weeks of a school year, taking field notes of every single element that composed their daily routine and conducting interviews both with them and with other members of the executive council team. The data gathered were analyzed using several leadership theoretical frameworks and allowed us to characterize not only the typical daily routine of these professionals, but also what their role in the management and leadership of the Portuguese public secondary school.

Índice geral

Introdução	1
Temática do trabalho	1
Breves considerações metodológicas	4
Objectivos do trabalho	5
Guia de leitura	6

Parte I: Enquadramento Teórico do Trabalho

1 Enquadramentos organizacionais	11
1.1 Noção de organização	12
1.2 Teorias organizacionais	20
1.3 Enquadramentos organizacionais	26
1.3.1 Enquadramento estrutural	26
1.3.2 Enquadramento das relações humanas	31
1.3.3 Enquadramento político	36
1.3.4 Enquadramento simbólico	43
2 Liderança	49
2.1 Conceito de liderança	50
2.2 Liderança e gestão	58
2.3 Modelos de liderança	65

2.3.1 Enquadramento estrutural	66
2.3.2 Enquadramento dos recursos humanos	69
2.3.3 Enquadramento político	72
2.3.4 Enquadramento simbólico	80
 3 A escola como organização e a liderança escolar	83
3.1 A escola como organização	83
3.2 Especificidade da organização escolar	86
3.3 Liderança e gestão escolar: o presidente do conselho executivo	92
 4 A administração e gestão educacional em Portugal	109
4.1 Do 25 de Abril de 1974 a 1998: a evolução da “gestão democrática”	109
4.1.1 A ditadura do Estado Novo e o controlo sobre a educação	109
4.1.2 A revolução e o “caos”: auto-gestão	111
4.1.3 Normalização: regresso do controlo e a gestão democrática	115
4.1.4 Reformas da educação e da administração em meados dos anos 80: o desencanto	118
4.2 De 1998 a 2008: A actualidade da gestão das escolas portuguesas	120
4.2.1 Assembleia de escola	121
4.2.2 Conselho executivo ou director	123
4.2.3 Conselho pedagógico	126
4.2.4 Conselho administrativo	126
4.3 A gestão das escolas portuguesas: um breve comentário	127

Parte II: Estudo Empírico

5 Metodologia de Investigação	133
5.1 Estudo de caso	134
5.2 Observação participante	138

5.3	Notas de campo	141
5.4	Entrevistas	141
5.5	Análise de conteúdo	142
5.6	Acesso ao campo: duas tentativas goradas	144
5.7	Acesso ao campo: as Escolas do Parque e do Convento	148
5.8	O regresso à Escola Secundária do Convento com nova presidente	155
6	Análise de dados	157
6.1	Quotidiano dos presidentes de conselho executivo e os 4 enquadramentos de Bolman e Deal	162
6.1.1	Enquadramento estrutural	163
6.1.2	Enquadramento dos recursos humanos	167
6.1.3	Enquadramento político	171
6.1.4	Enquadramento simbólico	180
6.2	Seleção dos presidentes do conselho executivo e os enquadramentos	187
6.3	Gestão escolar, enquadramentos e <i>stress</i>	196
6.4	Colegialidade	206
	Conclusão	211
	Bibliografia	217

Lista de Tabelas

1	Escolas de Pensamento Organizacional segundo Gordon	21
2	Os 4 enquadramentos organizacionais de acordo com Bolman e Deal	25
3	Fontes de influência do líder	56
4	Fontes de poder	57
5	Algumas definições de poder	58
6	Liderança <i>versus</i> gestão	60
7	Gestores e líderes	64
8	Líder e gestor	65
9	Formas de pseudo-participação	79
10	Papéis simbólicos do líder	81
11	Escolas enquanto organizações	90
12	Responsabilidades genéricas e tarefas do líder escolar	95
13	Dilemas organizacionais do administrador escolar	99
14	Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa	133
15	Enquadramentos e categorias de análise	159
16	Enquadramentos e percentagens de frequência de observação	160
17	Enquadramentos e tempos de observação em minutos	160
18	Enquadramentos e tempos de observação em minutos por categoria	161
19	Enquadramentos e percentagens de frequência de observação por categoria	162

Lista de Figuras

1	Componentes da teoria da complexidade	39
2	Definições de poder	56
3	Grupos de pressão	73
4	Modelo de liderança política	75
5	Órgãos de administração e gestão	121

Introdução

Temática do trabalho

Apesar da grande importância atribuída ao estudo da liderança em contexto escolar noutros países¹, os estudos existentes em Portugal são escassos e demonstram a fraca relevância concedida a um fenómeno já consagrado como factor essencial na melhoria das organizações escolares (Bush & Coleman, 2000: 3; Fullan & Stiegelbauer, 1991; Harris & Chapman, 2002: 1; Spillane et al., 1999).

Um conceito como liderança é extremamente difícil de se definir dada a diversidade de usos quotidianos do termo (Bryman, 1996: 276). A grande maioria das definições de liderança gira em torno de três eixos: influência, grupo e objectivos. Assim, a liderança é vista como um processo de influência sobre um grupo de modo a atingir determinados objectivos (idem).

O estudo da liderança começou por se centrar nas características intrínsecas que fazem de alguém um líder. Assim, existiria um conjunto de características pessoais, de algum modo inatas, específicas de um líder (Bryman, 1996: 277; Costa, 2000: 17).

Com o advento das teorias comportamentais, surgiu uma nova corrente no estudo da liderança. Defendia-se, então, que existiria um conjunto de formas de agir específicas de um líder, que seriam passíveis de aprendizagem. Começou-se a enfatizar o treino para a liderança (Costa, 2000: 19).

¹ Spillane et al. afirmam mesmo: “principal leadership, as mediated through the development of these school level conditions and processes, has an effect on student learning” (1999: 3) e Harris e Chapman referem que “Successful leadership is widely accepted as being a key constituent in achieving school improvement” (2002: 1). No entanto, Fullan e Stiegelbauer apontam para a novidade de estudos que acompanhem o desempenho quotidiano do gestor escolar: “While research on school improvement is now into its second decade, systematic research on what the principal actually does and its relationship to stability and change is quite recent” (1991: 145).

Mais tarde surge a noção de que a liderança depende dos contextos. Assim, uma dada característica, ou um dado comportamento podem ser eficazes em determinada situação e ineficazes noutra. O líder teria de saber adaptar-se aos contextos de actuação (Costa, 2000: 20-21; Bryman, 1996: 279).

Nos finais do século XX, a liderança passou a ser entendida como gestão de sentido. O líder seria o elemento responsável pelo desenvolvimento da cultura da organização, mobilizando os liderados no sentido da criação e manutenção de uma visão comum e de uma comunidade de vida (Fullan, 2003; Sergiovanni, 2004).

Actualmente, a complexidade, a flexibilidade, a instabilidade, a imprevisibilidade, a incerteza e a conflitualidade são conceitos que dominam a visão sobre as organizações. A liderança é vista como um fenómeno ambíguo que se situa dentro dos contornos da valorização do trabalho em equipa (liderança partilhada) e das lideranças intermédias. O conceito de liderança dispersa (Bryman, 1996: 283-284) domina muitas das perspectivas actuais sobre a gestão escolar. Com efeito, a liderança passa a ser entendida como um fenómeno disperso e disseminado por toda a organização, logo, não se centrando apenas num líder distinto (Costa, 2000: 24-26).

Contudo, continua a ser imperioso demarcar o terreno no que toca à delimitação de fronteiras entre liderança e gestão. Será o gestor líder e vice-versa? Existem, com certeza, gestores eficazes que não são líderes e líderes que não são gestores. Os dois conceitos não serão, certamente, sinónimos. Então o que faz do presidente do conselho executivo, que por força das competências que lhe são atribuídas pelos normativos legais é simultaneamente líder e gestor, um bom líder?

O controlo das escolas pelos profissionais docentes instituído pelo Decreto-Lei 769-A/76, que regulou a gestão das escolas durante mais de vinte anos até à aprovação do Decreto-Lei 115-A/98, levou a que os professores conseguissem, através da eleição de corpos dirigentes inter-pares, uma partilha de interesses, valores e concepções de base profissional entre a

direcção e eles próprios. Com as alterações no modelo de administração, direcção e gestão das escolas portuguesas introduzidas pelo Decreto-Lei 115-A/98, de 14 de Maio, designadamente no alargamento da autonomia da escola, colocam-se as seguintes questões: Qual é o verdadeiro papel do seu presidente do conselho executivo? Gestor e supervisor do cumprimento de leis, regulamentos e prescrições da administração central e dos órgãos de administração e gestão da escola? Facilitador do cumprimento das decisões desses órgãos? Ou, em alternativa, estimulador do processo de mudança e de desenvolvimento da escola? E, neste sentido, quais as características de um líder no âmbito deste modelo de administração e gestão das escolas? Como se desenrola o quotidiano dos presidentes do conselho executivo? Os seus comportamentos mais frequentes poder-se-ão enquadrar numa perspectiva política ou numa perspectiva de gestão de recursos humanos? Serão os presidentes do conselho executivo das escolas secundárias públicas portuguesas gestores estruturais cumprindo normas e regulamentos ou gestores simbólicos criando e mantendo uma cultura de escola?

O presidente do conselho executivo vê-se a braços com tarefas de âmbito administrativo e de âmbito pedagógico (Dinis, 2001: 120-121). Uma vez mais, torna-se necessário saber até que ponto existe divergência em termos de campos de intervenção entre estes dois âmbitos de trabalho. Será que, no contexto da gestão e administração escolar, existem tarefas exclusivamente administrativas, tendo em conta que o administrador principal (o presidente do conselho executivo) é um pedagogo? Se assim é, o que será, então, a gestão escolar? Segundo Bush e Coleman (2000), a gestão escolar será um campo de estudo preocupado com a operacionalidade das organizações escolares facilitando e servindo de modelo para o processo de aprendizagem (Bush e Coleman, 2000: 4-5). O líder escolar será, pois, um gestor preocupado com a melhoria da organização escolar, tentando, deste modo, concretizar a visão da escola. Este conceito de visão, cada vez mais importante na administração educacional, está intimamente relacionado com os objectivos da escola, ajudando a clarificar a direcção a ser tomada pela instituição (Bush e Coleman, 2000: 10). Esta visão do futuro desejável da escola deverá ser partilhada e não imposta pelo líder, de forma a motivar os

actores organizacionais a trabalhar no sentido da consecução dos objectivos de excelência para a escola (Bush e Coleman, 2000: 11).

Numa altura em que se coloca cada vez mais a questão da necessidade de profissionalismo na gestão de organizações tão complexas e específicas quanto as escolas, torna-se crucial saber até que ponto, no actual modelo de gestão e administração das escolas portuguesas, se evidenciam os papéis dos líderes educacionais no sentido de promover a melhoria das nossas escolas.

Breves considerações metodológicas

Utilizámos o estudo de caso como forma privilegiada de abordagem do estudo da escola enquanto objecto de investigação, dado que esta metodologia nos permite observar o contexto efectivo e as condições reais² em que as nossas questões adquirem sentido, abrindo a “caixa negra” da liderança em prática (Spillane et al., 1999: 4). Para tal, seleccionámos para esta investigação duas escolas do ensino público, em que o (a) presidente do conselho executivo possuía bastante experiência em cargos de relevo na administração e gestão escolar.

Já no âmbito do trabalho de campo, propusemo-nos observar os presidentes dos conselhos executivos seleccionados nas suas actividades quotidianas não só de gestão e administração escolar comum, mas também nas suas relações pessoais no interior da escola. A utilização desta metodologia de trabalho prende-se com a intenção de recolher o máximo de informação possível, de forma a poder responder melhor à questão que colocamos. Como tal, assumimos o estatuto de observador participante, registando por escrito (tendo como instrumento de registo um diário de campo) e, quando possível gravando, o decorrer natural das situações para posterior análise.

Como forma de procurar obter informação que complementasse a que foi auferida através da observação utilizámos a entrevista semi-estruturada aos presidentes dos conselhos

² Spillane et al. referem a este respeito: “We argue that the what is essential, but that without a rich understanding of how leaders go about their work, and why leaders do and think what they do, it is difficult to help other school leaders think about and revise their practice” (1999: 10) (ênfases no original).

executivos. Com este instrumento pretendemos abordar as áreas que serão focadas na análise de conteúdo que foi feita aos dados de observação recolhidos. Foram ainda realizadas entrevistas semi-estruturadas aos vice-presidentes do conselho executivo, pois estes têm uma relação de maior proximidade com o presidente do conselho executivo e com o seu quotidiano.

Objectivos do trabalho

Com este trabalho propomo-nos realizar as seguintes tarefas:

- Identificar o papel do presidente do conselho executivo de uma escola, tendo em conta o modelo de autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas instituído pelo Decreto-Lei 115-A/98;
- Identificar as áreas de intervenção do presidente do conselho executivo enquanto gestor da escola;
- Identificar as áreas de intervenção do presidente do conselho executivo enquanto supervisor do cumprimento de leis, regulamentos e prescrições vindas de outras instâncias (administração central e outros órgãos de administração e gestão da escola);
- Aferir as percepções do presidente do conselho executivo em relação às decisões dos outros órgãos da escola;
- Demarcar o espaço, em termos de liderança, do presidente do conselho executivo de uma escola;
- Delimitar as margens de autonomia do presidente do conselho executivo de uma escola no que respeita à sua administração e gestão;
- Identificar as áreas de intervenção do presidente do conselho executivo enquanto líder;
- Descobrir as percepções do presidente do conselho executivo em relação às suas decisões e acções;
- Averiguar como actua o presidente do conselho executivo face à colegialidade e democraticidade presentes na escola;
- Determinar como se evidenciam os papéis dos líderes educacionais no sentido de promover a melhoria das escolas.

No fundo, pretendemos conhecer o quotidiano dos presidentes de conselho executivo das escolas secundárias públicas portuguesas, tendo em conta potenciais semelhanças e diferenças e o que as motiva. Queremos ainda tentar caracterizar o modo como se enquadram os comportamentos mais comuns dos presidentes de conselho executivo – serão comportamentos de natureza política, simbólica, estrutural ou de gestão de recursos humanos?

Guia de leitura

De modo a podermos estudar o fenómeno da liderança educacional, tornou-se necessário proceder a um enquadramento teórico do tema. Esta primeira secção do trabalho subdivide-se em vários capítulos, os quais abordam em maior profundidade conceitos que se revelarão úteis no desenvolvimento da análise dos dados. Assim, no primeiro capítulo abordamos a questão dos enquadramentos organizacionais, nomeadamente problematizando o conceito de organização e apresentando uma tipologia de classificação das diversas imagens de organização baseada na teoria dos 4 enquadramentos de Bolman e Deal (1991, 2003). No segundo capítulo, abordamos em maior profundidade a noção de liderança e concepções sobre liderança e gestão. Referimos ainda diversos modelos de liderança, sem contudo referirmos todos os que existem por manifesta impossibilidade de o fazer no âmbito de um trabalho deste escopo, e propomos uma classificação desses mesmos modelos de acordo com o enquadramento teórico de Bolman e Deal (idem). No terceiro capítulo, analisamos a escola como organização e a liderança escolar enquanto fenómenos com especificidade que importa delimitar para o nosso estudo. No quarto capítulo, revisitamos a administração e a gestão educacional em Portugal desde o 25 de Abril de 1974 aos nossos dias, focando-nos em particular no Decreto-Lei 115-A/98 como documento estruturador da administração e gestão de escolas aquando do nosso estudo empírico.

Tendo construído o modelo teórico subjacente ao nosso trabalho, passámos então a uma segunda secção do mesmo que aborda o estudo empírico. Aqui temos o quinto capítulo que apresenta a metodologia de investigação que adoptámos, mostrando ainda como foi o nosso trabalho de aproximação e acesso às escolas para podermos garantir a realização do estudo

de caso. No sexto capítulo passamos à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos durante o trabalho de campo, focando aspectos do seu quotidiano que podem ser perspectivados de acordo com os 4 enquadramentos de Bolman e Deal (idem) e também na selecção dos presidentes do conselho executivo e seus métodos de trabalho, no stress e gestão escolar e no tema da colegialidade.

Parte I

Enquadramento Téorico do Trabalho

Capítulo 1

Enquadramentos organizacionais

“The proliferation of complex organizations has made most human activities collective endeavors” (Bolman & Deal, 2003: 5).

O desenvolvimento da sociedade industrial no século XIX levou a um surgimento de novas formas de trabalho e de novas racionalidades a elas associadas. A expansão da indústria acarretou alterações radicais na sociedade e na forma como o trabalho era encarado. O desempenho das tarefas foi-se tornando cada vez menos familiar e artesanal, passando a ser visto como um processo cada vez mais estandardizado e em massa, levando ao predomínio das organizações em quase todas as actividades humanas. As organizações foram crescendo e tornando-se cada vez mais complexas. Todos estes factores levaram à necessidade de desenvolvimento de uma corrente científica relacionada com a organização do trabalho, a qual, devido à escassez de organizações tal como hoje as entendemos, era relativamente débil antes do início do século XX.

As organizações são neste momento um fenómeno marcado pela ubiquidade (Bolman & Deal, 1991; Clegg, 1998: 3; Scott, 1992: 1). Não é possível vivermos na sociedade de hoje em dia sem estarmos inseridos em algum tipo de estrutura organizacional, tanto na vida pessoal, como na vida profissional dado que “a sociedade moderna é uma sociedade das organizações” (Etzioni, 1984: 142). No entanto, o campo das teorias organizacionais é, desde sempre, uma área fragmentada em que é patente a dissensão, em que existem inúmeras

perspectivas que lutam pela obtenção de apoio, tendo como resultado a imensa profusão de noções de organização que reflectem teorias organizacionais de escopo variado.

1.1. Noção de Organização

No seu sentido mais específico, as organizações são vistas como “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas a fim de atingir objectivos específicos” (ibidem: 64). Deste modo, e de acordo com este autor, as organizações pretendem assistir a esses objectivos que muitas vezes são mesmo estabelecidos com base num complexo jogo de poder em que os diversos actores organizacionais participam (ibidem: 7-10).

Segundo Etzioni ainda,

“As organizações caracterizam-se por: 1) divisões de trabalho, poder e responsabilidades de comunicação, que não são casuais ou estabelecidas pela tradição, mas planeadas intencionalmente a fim de intensificar a realização dos objectivos específicos; 2) a presença de um ou mais centros de poder que controlam os esforços combinados da organização e os dirigem para seus objectivos; esses centros de poder precisam, também, reexaminar continuamente a realização da organização e, quando necessário, reordenar a sua estrutura, a fim de aumentar sua eficiência; 3) substituição do pessoal, isto é as pessoas pouco satisfatórias podem ser demitidas e designadas outras pessoas para essas tarefas. A organização também pode recombina o seu pessoal, através de transferência e de promoções” (ibidem: 64).

De acordo com Greenfield, existem fundamentalmente duas posições mais vincadas no que respeita às teorias sobre as organizações. Uma dessas posições vê as organizações como entidades reais independentes dos indivíduos que se adaptam ao seu ambiente para sobreviverem. A outra perspectiva dominante vê as organizações como fenómenos humanos, entidades subjectivas dependentes dos indivíduos e que dependem de valores, vontade, escolha e acção individual. A organização, assim, é incerta, ambígua e aberta a reinterpretações. Para este autor, uma organização é algo construído pelas pessoas e mantido por elas; a organização é, assim, uma forma de as pessoas viverem em contexto

com outras pessoas (1985: 5248), sendo uma realidade social multifacetada que reflecte o indivíduo e na qual o indivíduo toma decisões (Greenfield, 1994: 85-86).

Outro autor que vê as organizações como sendo entidades sociais é Robbins. Para este autor, uma organização é “a consciously coordinated social entity, with a relatively identifiable boundary, that functions on a relatively continuous basis to achieve a common goal or set of goals” (1990: 4). Robbins defende que uma organização tem três componentes estruturais essenciais: a complexidade (o grau de diferenciação dentro da organização), a formalização (o grau de dependência da organização face a regras e procedimentos que governam o comportamento dos seus membros) e a centralização (a localização dos centros de tomada de decisão). Segundo este autor, a estrutura organizacional pode ser remodelada tendo em conta os três componentes acima descritos de forma a melhor se coadunar com a prossecução dos objectivos organizacionais (ibidem: 6) dado que “the best structure for an organization is one that promotes effective work effort and minimizes complexity” (ibidem: 33). Na esteira do acima exposto, este autor afirma ainda que as organizações não são estáticas, são mutáveis no sentido de procurar sempre a eficácia: “organizations are not snapshots; they are motion pictures. They evolve and change”(ibidem: 23) .

Scott vê as organizações como “social structures created by individuals to support the collaborative pursuit of specified goals” (1992: 10).

Clegg afirma também que “as organizações são construções humanas fabricadas a partir dos recursos disponíveis e podem ser modificadas ou escolhidas resultando da combinação das fórmulas de conhecimento localmente disponíveis” (1998: 179).

Abrahamson defende igualmente que as organizações são estruturas deliberadamente desenhadas por indivíduos, isolados ou como parte de grupos, a fim de atingir objectivos específicos (1993: xv).

Bilhim afirma que “as organizações são fenómenos sociais complexos, ambíguos e paradoxais, os quais podem não só serem lidos de diferentes ângulos, como serem efectivamente poliédricos na sua constituição” (1996: 35).

Bates advoga uma perspectiva fenomenológica, na qual as organizações formais são tidas como processos que são levados a cabo por pessoas, isto é, as organizações são resultado da acção e intenção humana, fornecendo – devido ao seu carácter intencional – contextos para a negociação e criação de significado, de ordem moral e de poder (1986: 261).

Ahrne, por sua vez, apresenta as organizações como sendo “the locus of connection between individuals, and through them human actions are transformed into social processes” (1994: 2). Ahrne defende ainda que as organizações são “social mechanisms that connect a large number of human wishes and hopes into common consolidated actions ” (ibidem: 3). No entanto, Ahrne salienta que os indivíduos que compõem as organizações não se encontram embutidos na organização de corpo inteiro. Para este autor, os membros das organizações são “centauros organizacionais”, uma vez que possuem, para além dos seus traços enquanto membros de uma ou várias organizações, as suas próprias características enquanto seres humanos, características essas que podem diferir bastante das características da parte organizacional do ser humano (ibidem: 28).

Bernoux defende que as organizações são constructos, conjuntos humanos estruturados constituídos por membros que desenvolvem estratégias específicas estruturadas num conjunto de relações regulares que são submetidas aos confrangimentos do meio, sofrendo, assim, constantes ajustamentos. Deste modo, para Bernoux, as organizações são constructos em ajustamento permanente (1990: 134). No entanto, Bernoux salienta o papel fulcral dos actores – os quais, na perspectiva deste autor, são relativamente livres e autónomos – que estruturam uma rede de relações em que estabelecem trocas e tomam decisões, fundadas e mantidas em função dos interesses dos indivíduos, dos confrangimentos do meio e das soluções negociadas, fazendo o sistema concreto de acção da organização funcionar (idem). Este conceito de sistema concreto de acção é, de acordo com Bernoux, um dos conceitos

chave da análise estratégica. O conceito de sistema concreto de acção prende-se com a forma como os actores organizacionais estruturam o seu sistema de relações de modo a resolver as questões concretas levantadas pelo funcionamento da organização tendo em conta os seus objectivos (ibidem: 141). Segundo este autor, a organização está envolta em incertezas que derivam tanto da relação da organização com o meio, como da autonomia dos actores – e da consequente defesa dos seus objectivos pessoais que podem não ser coincidentes com os da organização em geral, ou com os de outros membros da organização em particular, o que leva necessariamente a conflitos (ibidem: 145-148). De acordo com Bernoux, o poder é outro dos conceitos chave, uma vez que as organizações, por serem conjuntos humanos estruturados, se encontram sujeitas a conflitos de poder já que os indivíduos e grupos têm objectivos em função dos quais agem e que podem não ser coincidentes com os de outros indivíduos, grupos e até mesmo da organização em geral, levando a conflitos para a prossecução dos seus objectivos (ibidem: 151-152). Esta concepção de organização relaciona-se igualmente com a defendida por Pfeffer (1981: 15), já que, para este autor, as organizações estão claramente embebidas da concepção das relações políticas e de poder mais alargadas na sociedade, visto que, as próprias organizações são um reflexo de uma construção social da realidade, a qual constitui, em si, uma fracção da cena política a um nível muito mais abrangente na sociedade.

Para Simon uma organização é “the pattern of communications and relations among a group of human beings, including the processes for making and implementing decisions” (1997: 18-19).

Como podemos verificar, todas as noções de organização que apresentámos salientam essencialmente o carácter de construção social das organizações, numa clara focalização das relações humanas e da satisfação das necessidades dos membros organizacionais – numa perspectiva, diríamos nós, de um enquadramento dos recursos humanos³.

³ Mais adiante nesta secção do nosso trabalho apresentamos o enquadramento dos recursos humanos de acordo com Bolman e Deal (1991b, 2003).

No entanto, autores como Banner e Gagné não apresentam uma definição tão clara e enquadrável de organização, sendo que expõem as características que entendem ser comuns a todas as organizações. Segundo estes autores, todas as organizações possuem objectivos direccionados, delimitação identificável, interacção social, sistema de actividades estruturado e cultura própria⁴ (1995: 6). Deste modo, todas as organizações têm objectivos próprios a alcançar – um propósito para a sua existência – tal como todas as organizações possuem uma fronteira relativamente bem definida, embora invisível, entre o que pertence e o que não pertence à organização. As organizações são, ainda, constituídas por indivíduos que interagem entre si, que estruturam deliberadamente um sistema de acções a fim de coordenar e controlar os outros indivíduos na persecução de forma colaborada dos objectivos e que possuem uma cultura própria que os auxilia no atingir dos objectivos desejados (ibidem: 7). Deste modo, as organizações possuem uma rede de inter-relações quer no seu interior, quer com o exterior, com o meio em que se encontram inseridas.

Existem, no entanto, outros autores que apresentam definições de organização que se focam de forma mais vincada nas regras de funcionamento interno, nos papéis especializados e formais, no cumprimento de objectivos, na utilização de tecnologias e na interacção com o ambiente no qual a organização se insere – numa perspectiva, diríamos nós, de enquadramento estrutural⁵.

Katz e Kahn (1987) defendem que as organizações são sistemas abertos nos quais ocorrem transacções de *inputs* e a sua transformação em *outputs*, ou resultados, que não são necessariamente conformes aos objectivos dos indivíduos que compõem a organização (Katz & Kahn, 1987: 31-34). Deste modo, as organizações possuem todas as características dos sistemas abertos, passando da importação de energia e de informação (os *inputs*), pela sua codificação e transformação, tendo como resultado a exportação para o meio ambiente de

⁴ Esta definição de organização apresentada por Banner e Gagné (1995) apresenta elementos que se podem encaixar em todos os 4 enquadramentos organizacionais de Bolman e Deal (1991b, 2003): estrutural (ao referir os objectivos e fronteira bem definida), recursos humanos (quando se afirma que são constituídas por indivíduos), político (ao mencionar a coordenação e controlo dos outros indivíduos) e simbólico (quando se refere a dimensão da cultura organizacional).

⁵ Apresentaremos a noção de enquadramento estrutural segundo Bolman e Deal (1991b, 2003) mais adiante nesta secção do nosso trabalho.

produtos (os *outputs*). As organizações enquanto sistemas abertos possuem ainda processos que permitem o reajustamento das mesmas e a sua perpetuação (ibidem: 35-42).

Para Lawrence e Lorsch, as organizações são o resultado da “coordination of different activities of individual contributors to carry out planned transactions with the environment” (1969: 3). As organizações, para estes autores, são sistemas cibernéticos no sentido em que há uma interdependência e interligação de nível bastante elevado entre as partes, de modo que, ao ocorrer uma alteração numa delas, ocorrerá, necessariamente, um impacto nas outras, alterando através de um processo de morfogenia a alteração das suas formas estruturais básicas no sentido da prossecução dos objectivos organizacionais (ibidem: 9-11). Assim, a organização apresenta-se como um sistema que permite efectuar a mediação entre o indivíduo e o meio ambiente, como uma ferramenta que se ajusta constantemente para se moldar aos objectivos colectivos e propósitos individuais (ibidem: 84-98). Voltaremos a abordar as características das organizações enquanto sistemas abertos um pouco mais adiante no nosso trabalho.

Koontz e Weihrich reforçam a ideia de que a definição de organização é, nos nossos dias, uma tarefa de difícil concretização dado o carácter lato com que este termo é utilizado. No entanto, estes autores apresentam as características essenciais que, de acordo com o seu ponto de vista, identificam o acto de organizar e, logo, uma organização, como sendo identificar, clarificar e agrupar as actividades necessárias para se atingir os objectivos desejados, atribuir um gestor a cada grupo e conceder-lhe o poder necessário para supervisionar, proporcionando meios para a coordenação horizontal e vertical dos indivíduos que constituem a organização (1990: 134). Segundo estes autores, este tipo de estruturação é necessário para que os objectivos organizacionais sejam atingidos, evitando obstáculos ao desempenho causados por uma clarificação ineficiente das funções e responsabilidades de cada membro da organização e facilitando a existência de redes de tomada de decisão e de comunicação de modo a permitir uma concretização dos objectivos organizacionais mais célere e eficiente (ibidem: 134). Koontz e Weihrich distinguem ainda entre dois tipos fundamentais de organização: a organização formal e a informal. Para estes

autores, a organização formal é a que é normalmente tida em conta pela maioria dos gestores e é composta por uma “*formalized intentional structure of roles or positions*” (idem). Por outro lado, a organização informal, apesar do seu papel importante no atingir dos objectivos organizacionais, não é reconhecida pela autoridade formal, sendo “*a network of personal or social relations neither established nor required by formal authority but arising spontaneously*” (ibidem: 149).

Burns considera que existem fundamentalmente dois modelos de organização: a de tipo mecânico, adaptada a condições relativamente estáveis, e a de tipo orgânico, adaptada a condições onde predomina a mudança (1990: 68). Segundo este autor, o desenvolvimento da industrialização e a crescente complexificação das estruturas organizacionais levaram a um predomínio das organizações de tipo mecânico nas quais existe uma especialização de tarefas, uma hierarquia reconhecível em que os membros no topo da cadeia hierárquica são vistos como superiores – em saber e em autoridade – aos membros das camadas inferiores da mesma e uma definição clara dos papéis de cada membro da organização através de instruções e decisões detalhadas vindas dos membros superiores da cadeia hierárquica (idem). Este tipo de estrutura que, como veremos, relembra muito a burocracia racional de Weber, não deixa margem para a autonomia do indivíduo, sendo que este tem que se conformar com os ditames dos superiores quer no que diz respeito às suas funções específicas, quer no que respeita àquilo com que não se deve incomodar dada a especificidade das incumbências de cada membro da organização (ibidem: 69). Nas organizações de tipo orgânico, por seu turno, existe um forte carácter de adaptabilidade face às circunstâncias e aos novos desafios e problemas, os quais, dada a instabilidade das condições em que as organizações operam, não podem ter, de forma tão pormenorizadamente detalhada, soluções e formas de actuar padronizadas e definidas (ibidem: 68). Neste tipo de organizações, as responsabilidades, funções e poderes são permanentemente reconstruídos e redesenhados através da interacção, tanto vertical – logo hierárquica – quanto lateral (logo heterárquica), entre os diversos membros, não existindo já a figura de um superior hierárquico onipotente e onisciente (ibidem: 69). Deste modo, neste tipo de organizações, o grau de compromisso do indivíduo para com a organização é

muito superior ao modelo anteriormente apresentado, já que face a novos desafios e problemas, o indivíduo deverá agir sem ter em conta barreiras de tarefas específicas das quais não se deverá afastar (idem). Burns defende que, dada a evolução que as organizações têm sofrido, deveria haver uma maior aproximação das estruturas organizacionais de tipo mecânico predominantes para estruturas de tipo orgânico, embora reconheça que para tal seria necessário um maior compromisso dos indivíduos para com a organização como um todo e não apenas face a tarefas e rotinas específicas ditadas pela sua relação com a organização (ibidem: 73).

Para Meyer, as organizações são vistas na nossa sociedade como sistemas com limites bem definidos, racionais e com propósitos (1986: 186). De acordo com Meyer, as estruturas organizacionais são o resultado da racionalização de mitos relacionados com o funcionamento da organização, não correspondendo muitas vezes às necessidades reais da organização (ibidem: 188). Por que motivo ocorre esta racionalização dos mitos relacionados com o funcionamento da organização? Meyer defende que as organizações devem ter propósitos. No entanto, há que desenvolver mecanismos racionais para padronizar os resultados relacionados com esses propósitos de modo a poder contabilizá-los e medi-los, sendo que essas estruturas devem dar conta da ideologia que subjaz às sequências através das quais os objectivos são atingidos, ou seja, são estruturas racionais que formalizam os mitos e as ideologias implícitos no funcionamento da organização, na persecução dos seus objectivos (ibidem: 190-192). Deste modo, as organizações são sistemas ideológicos cujas estruturas reflectem os mitos implícitos no processo de concretização dos seus objectivos.

Para Bolman e Deal, as organizações são: complexas porque são compostas por pessoas e as relações entre pessoas não são lineares; surpreendentes nas suas decisões e iniciativas; enganosas dada a dificuldade em explicitar e em aceitar novos pontos de vista; e são, ainda, ambíguas já que existem diversas fontes de ambiguidade que resultam das suas outras características como a complexidade, a incerteza e o carácter susceptível de causar enganos (1991b: 25-27).

Como se pode verificar pelo que anteriormente referimos, não existe uma definição clara e inequívoca de organização, o que poderá prejudicar a gestão da mesma se nos focarmos exclusivamente numa teoria. Bolman e Deal (2003: 40) afirmam mesmo “because organizations are complex, surprising, deceptive and ambiguous, they are formidably difficult to understand and manage. Our preconceived theories and images determine what we see, what we do, and what we accomplish”. O conhecimento de diversas noções de organização revela-se útil não só para uma maior abrangência em termos de escopo das nossas “lentes” organizacionais, mas também para uma mais fácil caracterização do ambiente no qual o nosso objecto de estudo se desenrola.

1.2. Teorias organizacionais

“Each tradition claims a scientific foundation. But theories easily become theologies, preaching a single, parochial scripture. Competing gospels present limited versions of reality but expanded prophetic visions of what the future holds, along with a definite set of strategies for reaching the Promised Land” (Bolman & Deal, 2003: 11).

A teoria organizacional sofreu um grande desenvolvimento com a tradução do trabalho de Max Weber nos anos 40 do século XX, a qual deu origem a diversos estudos subsequentes (Scott, 1992: 9). Deste modo, dada a profusão de teorias acerca das organizações, surgiram esquemas conceptuais e modelos paradigmáticos para as agrupar e facilitar a sua explicação.

Diversos autores, como Gordon (1993), apresentam uma sistematização das diversas teorias, ou escolas, de pensamento sobre as organizações dividindo-as e descrevendo-as. Esta sistematização que Gordon organiza em torno de três perspectivas (estrutural, comportamental e integrativa) (ver tabela 1) permite-nos ter uma visão mais holística do pensamento organizacional ao longo do século XX, não tendo, contudo, em conta os desenvolvimentos mais recentes, designadamente, os ocorridos nas duas últimas décadas do século passado.

Tabela 1 – Escolas de Pensamento Organizacional segundo Gordon – adaptado a partir de Gordon (1993: 15)

Escola	Década	Perspectiva	Descrição
Teoria organizacional anterior a 1900	Antes de 1900	Estrutural	Enfatizava a divisão do trabalho e a importância da maquinaria para facilitar o desempenho das tarefas
Gestão Científica	1910	Estrutural	Descrescia a gestão como uma ciência; os empregados tinham responsabilidades específicas e diferentes; encorajava a selecção científica, o treino e a igual divisão e trabalho entre os empregados e os administradores
Escola Clássica	1920	Estrutural	Listava os deveres do gestor como sendo planejar, organizar, dirigir os empregados, coordenar as actividades e controlar o desempenho; os seus princípios básicos defendiam a especialização de tarefas, a unidade de comando, uma cadeia de comando e a coordenação de actividades
Burocracia	1920	Estrutural	Enfatizava a ordem, o sistema, a racionalidade, a uniformidade e a consistência na gestão; estes atributos levariam a tratamento igual de todos os empregados por parte dos administradores
Relações Humanas	1920	Comportamental	Focava a importância das atitudes e sentimentos dos trabalhadores; as regras e normas informais influenciavam o desempenho
Nova Escola Clássica	1930	Estrutural	Colocava de novo a ênfase nos princípios da escola clássica acima descritos
Dinâmica de Grupo	1940	Comportamental	Encorajava a participação individual na tomada de decisão; notava o impacto do grupo de trabalho no desempenho
Liderança	1950	Comportamental	Reforçava a importância de os grupos terem tanto líderes sociais, como líderes de tarefas; distingue entre a Teoria X e a Teoria Y na gestão
Tomada de Decisão	1950	Comportamental	Sugeria que os indivíduos se sentiam satisfeitos ao tomar decisões
Escola Sociotécnica	1960	Integrativa	Pretendia tomar em consideração a tecnologia e os grupos de trabalho quando se tentava interpretar um sistema de trabalho
Teoria dos Sistemas	1960	Integrativa	Representava a organização como um sistema aberto com <i>inputs</i> , transformações, <i>outputs</i> , e <i>feedback</i> ; os sistemas procurariam equilíbrio e equifinalidade de experiências
Teoria da Contingência	1980	Integrativa	Enfatizava o ajuste entre os processos organizacionais e as características da situação; pretendia ajustar a estrutura da organização às diversas contingências

Contudo, muitos outros autores se dedicaram a construir tipologias sistematizadoras do desenvolvimento teórico ocorrido na área. Autores como Pfeffer, entendem que todas as teorias sobre as organizações são, na sua essência, políticas dado que tomam como garantidos alguns pressupostos e uma visão particular do mundo, defendendo-os e procurando, em última instância, o seu estabelecimento como doutrinas (1981: 11). Pfeffer divide as teorias sobre as organizações em teorias racionais, teorias burocráticas, modelos de tomada de decisão, anarquias organizadas e teorias políticas. Meyer, por seu turno,

agrupa as teorias organizacionais em racionais (como por exemplo a teoria da contingência, as teorias políticas e as do controlo organizacional), não-racionais (por exemplo as teorias das organizações debilmente articuladas), irracionais (no sistema de tomada de decisão), sistemas naturais abertos (nos quais as organizações têm relações de interdependência com o seu meio) e teorias dos aspectos simbólicos (1986: 186). Bush (1986) divide as teorias organizacionais em modelos formais (que incorpora os modelos estruturais, sistémicos, burocráticos, racionais e hierárquicos), democráticos, políticos, subjectivos e de ambiguidade. Greiner e Schein (1988) inserem as teorias sobre as organizações em modelos como o racional/burocrático, o colegial/de consenso e o modelo pluralista/político. Robbins (1990) apresenta uma sistematização das diversas teorias organizacionais dividindo-as em 4 tipos: a escola clássica, na qual se defenderia que existiam princípios e modelos universais que seriam aplicáveis em todas as situações; um segundo tipo que defenderia que as organizações são compostas tanto por tarefas, como por pessoas; um terceiro tipo que seriam as teorias contingenciais e um quarto tipo que visaria a natureza política das organizações (ibidem: 32-43). Já Scott (1992) apresenta os modelos racionais, naturais e de sistemas abertos. Banner e Gagné apresentam as teorias sobre as organizações agrupando-as em paradigmas⁶ – o da era industrial, o emergente e o dos sistemas – estabelecendo, ainda, um metamodelo para análise das organizações que converge noções dos diversos paradigmas apresentados pelos autores de modo a poder percepcionar a organização sob diferentes perspectivas (1995: 97). Mintzberg (1995) discute a existência de diversas escolas teóricas (a dos princípios de direcção, a da standardização, a da estrutura informal, a da estrutura formal versus informal e a da contingência), mas, tal como Banner e Gagné, propõe modelos próprios para a análise organizacional (a estrutura simples, a burocracia mecanicista, a burocracia profissional, a estrutura divisionalizada e a adhocracia). Outros autores, como Bilhim (1996) e Morgan (1997), apresentam as metáforas como uma forma de explicar melhor a realidade organizacional, uma vez que “as organizações são fenómenos sociais complexos, ambíguos e paradoxais, os quais podem não só serem lidos de diferentes ângulos, como serem efectivamente poliédricos na sua constituição” (Bilhim, 1996: 35). Deste modo, Morgan (1997) apresenta as teorias organizacionais agrupando-as de acordo

⁶ Segundo os autores, paradigmas são “the set of beliefs, attitudes, expectations, assumptions, and values that determines how people construct their own personal reality” (Banner e Gagné, 1995: 12-13).

com as metáforas da organização como máquina, como organismo, como cérebro, como cultura, como sistema político, como prisão psíquica, como fluxo de transformação e como instrumento de dominação. Já Bilhim (1996) refere as metáforas mecânica, orgânica, política, cibernética e cultural para subdividir e organizar as diferentes teorias organizacionais. Já mais recentemente, Cano (2003) afirma que é necessário “analisar primeiramente os paradigmas⁷ e as teorias da organização escolar para chegar à compreensão da escola como organização” (ibidem). Cano apresenta três paradigmas (resultantes da divisão clássica proposta por Habermas em 1982) que dominaram a teoria organizacional: o paradigma positivista (que concebe a organização como uma estrutura formal que actua no sentido de atingir objectivos claramente definidos), o paradigma interpretativo (que se foca nos valores e significados que constroem a cultura de uma organização) e o paradigma político (que concebe as organizações como sistemas políticos no seio dos quais os membros organizacionais são actores políticos que defendem os seus próprios objectivos e estratégias) (ibidem: 132-134). Esta autora sistematiza, ainda, as diversas teorias organizacionais por enfoque: os enfoques da organização industrial, os ligados ao estruturalismo, os das relações humanas, os sistémicos e os dos modelos políticos (ibidem: 136).

De entre os diversos modelos teóricos que se ocuparam da teoria organizacional, o de Bolman e Deal (1991b, 2003) tem recebido particular atenção. Bolman e Deal agrupam as diversas teorias organizacionais em quatro enquadramentos: o estrutural, o dos recursos humanos, o político e o simbólico. Segundo estes autores, nenhum destes enquadramentos é abrangente o suficiente para tornar inteligíveis todas as vertentes de uma organização e, por este motivo, ao olharmos para uma organização devemos sempre ter em conta os diferentes enquadramentos de forma a dispor de múltiplas ferramentas de análise (1991: 12), escolhendo diversos aspectos de cada enquadramento uma vez que aquilo que escolhermos de cada enquadramento irá influenciar de forma bastante vincada o modo como vemos as organizações (ibidem: 37).

⁷ A este respeito a autora afirma que um paradigma é uma estrutura conceptual através da qual captamos, compreendemos e interpretamos a realidade e que determina, também, a nossa atitude perante essa realidade (Cano, 2003).

Segundo Bolman e Deal (1991), os teóricos dos sistemas estruturais enfatizam os objectivos organizacionais, os papéis e a tecnologia, procurando formas de desenvolver estruturas que se adequem melhor aos objectivos organizacionais e às exigências do ambiente no qual a organização se insere.

Já os teóricos dos recursos humanos dão especial destaque à interdependência entre as pessoas e as organizações, focando a atenção em formas de desenvolver uma melhor adequação entre as necessidades, capacidades e valores das pessoas e os seus papéis e relações formais dentro do contexto organizacional.

Por seu turno, os teóricos políticos, de acordo com Bolman e Deal (1991), percebem o poder, o conflito e a distribuição dos recursos como assuntos fulcrais na vida da organização. Para os seguidores do modelo político, as organizações são territórios selvagens, arenas, nas quais o uso do poder, as coligações, negociações e conflito imperam (ibidem: 9). O conflito está patente em todos os níveis da organização visto que existem diferentes necessidades, perspectivas e modos de viver no seio dos vários indivíduos e grupos que compõem a organização. Desta forma, a negociação, a coerção e o compromisso são constituintes fulcrais na vida quotidiana da organização (ibidem: 15).

Do ponto de vista dos teóricos adeptos dos aspectos simbólicos das organizações, os gestores devem apoiar-se em símbolos, imagens, magia e, até, mesmo na sorte e no sobrenatural para conceder alguma ordem às organizações (ibidem: 10). Desta perspectiva, as organizações são culturas que são propulsionadas por rituais, cerimónias, histórias, heróis e mitos e não tanto por regras, políticas e autoridade (ibidem: 15).

Neste trabalho optámos por escolher o modelo de enquadramentos organizacionais de Bolman e Deal como moldura estruturante da nossa reflexão acerca das organizações em geral e da organização escolar em particular. A escolha deste modelo específico prende-se com a questão da flexibilidade necessária para acolher uma realidade multifacetada e

diferente como é o modelo de administração e gestão das escolas públicas portuguesas. Outros modelos poderiam ter sido escolhidos, mas dada a natureza da análise que pretendemos desenvolver, com a multiplicidade de enfoques que serão necessários à análise do contexto organizacional e dos dados recolhidos, e tendo em conta os mais recentes desdobramentos deste modelo, nomeadamente com a ligação à liderança – em particular com a mais recente aplicação deste modelo no estudo da liderança por Bolman e Deal (Bolman & Deal, 2002) – escolhemos este modelo de análise organizacional como referência estruturante para o nosso trabalho.

Assim sendo, apresentaremos, em seguida, os principais retratos das organizações de acordo com o modelo dos quatro enquadramentos de Bolman e Deal (veja-se também a Tabela 2 para uma súmula dos pressupostos de cada enquadramento).

Tabela 2 – Os 4 enquadramentos organizacionais de acordo com Bolman e Deal (2003:16)

	Enquadramento			
	Estrutural	Recursos Humanos	Político	Simbólico
Metáfora organizacional	Fábrica ou máquina	Família	Selva	Carnaval, templo, teatro
Conceitos centrais	Regras, papéis, objectivos, políticas, tecnologias, ambiente	Necessidades, capacidades, relações	Poder, conflito, competição, políticas organizacionais	Cultura, significado, metáfora, ritual, cerimónia, histórias, heróis
Imagem da liderança	Arquitectura social	<i>Empowerment</i>	Defesa de ideais	Inspiração
Desafio básico da liderança	Ajustar a estrutura à tarefa, tecnologia e ambiente	Alinhar as necessidades organizacionais e humanas	Desenvolver agendas e bases de poder	Criar fé, beleza, significado

1.3. Enquadramentos organizacionais

1.3.1. Enquadramento estrutural

Segundo Bolman e Deal (1991; 2002; 2003), este enquadramento tem como pressupostos básicos a ênfase na produtividade, na autoridade, nas estruturas de funcionamento interno e nas regras, na responsabilidade pessoal e no estabelecimento de objectivos mensuráveis. As organizações, de acordo com os teóricos agrupados sob esta perspectiva, existem primordialmente para cumprir objectivos previamente estabelecidos e bem definidos. Constrangidas pelas normas da racionalidade, dividindo o trabalho e criando papéis especializados, as organizações lidam de forma eficaz com a agitação do ambiente e com as preferências pessoais dos membros da organização.

Um dos primeiros autores a pensar na organização do trabalho como algo científico e racional, inserindo-se neste enquadramento, é Frederick Taylor que escreve em 1911 *Princípios da Administração Científica*. Taylor sugere que se se estabelecerem técnicas e regras precisas para a administração do pessoal – uma organização científica do trabalho, dividindo claramente as responsabilidades dos gestores das dos trabalhadores – as dificuldades relacionadas com a gestão de muitos trabalhadores serão em parte solucionadas (Taylor, 1990: 203). Será, então, necessário proceder à divisão horizontal do trabalho (a especialização de tarefas numa melhor forma de execução), à divisão vertical do trabalho (distinguindo e hierarquizando os diferentes trabalhadores de acordo com as tarefas que desempenham), à adopção de um sistema de pagamento adequado (de modo a promover a satisfação do pessoal) e de um sistema de controlo do trabalho (para assegurar a plena execução das tarefas) de modo a garantir uma maior eficiência racional para que se atinja uma maior produtividade (Gordon, 1993: 16; Taylor, 1990: 204-206).

Visto como um continuador de Taylor, de acordo com Plane (2003), Henry Ford introduziu um novo modelo de organização do trabalho baseado no trabalho em cadeia (uma ampliação da divisão e especialização de tarefas de Taylor), na standardização dos bens de produção e no princípio do salário mais elevado (como forma de fidelização do empregado à

empresa e, também, como forma de garantir clientela para os bens produzidos pela elevação do poder de consumo) (Plane, 2003: 13-18).

Devido à sua defesa da introdução de métodos científicos de gestão e organização do trabalho, as teorias de Taylor e de Ford ficaram conhecidas como administração científica do trabalho.

Um outro teórico das organizações é Henry Fayol (1990), o qual – na sua obra de 1916 *Administração Industrial e Geral* – destaca a necessidade de desenvolvimento da liderança. Para Fayol, existem cinco princípios universais e fundamentais em qualquer organização: prever (planear com antecipação), organizar os diferentes recursos essenciais ao funcionamento da organização, comandar de modo a tirar o maior proveito dos membros da organização, coordenar as actividades da organização para que estas se desenvolvam de modo eficaz e coerente e controlar de modo a que tudo se desenrole de acordo com o previsto. Fayol pretende demonstrar que um gestor poderá obter melhores resultados na sua organização através das suas capacidades de gestão tanto do pessoal, como dos meios. Assim sendo, o autor apresenta catorze princípios da administração de uma organização: a unidade de comando, a unidade de direcção, a divisão do trabalho, a autoridade, a disciplina, a autoridade da hierarquia, a clareza da hierarquia, a união do pessoal, a remuneração do pessoal, a estabilidade do pessoal, a centralização, a ordem, a iniciativa e a equidade (Fayol, 1990: 182-201; Gordon, 1993: 17).

O conjunto de teorias que se designa por escola clássica das organizações nasce da necessidade de se estabilizar e conferir alguma ordem às organizações que verificavam um grande crescimento e uma crescente complexificação no início do século XX. A escola clássica das organizações adoptou, então, como dogma fundamental o princípio da divisão de trabalho e da consequente especialização de tarefas, já que defendia que quanto mais específica fosse a tarefa a realizar por um operário, maior seria a sua eficiência. A divisão do trabalho precisa, no entanto, de uma unidade de controlo que monitorizará a realização do

trabalho segundo um ou mais dos princípios da divisão de trabalho⁸ e tomará a seu cargo o cumprimento de um plano de acção com vista a aumentar a eficiência da organização (Etzioni, 1984: 30-31). No entanto, a divisão do trabalho segundo estes quatro princípios não pode ser tomada como uma tábua de salvação para a organização já que as tarefas específicas de cada organização não são tão fácil e claramente subdivisíveis (ibidem: 32).

Ainda dentro deste enquadramento temos a teoria estruturalista, a qual tem como principal ponto o reconhecimento de tensões entre as necessidades da organização e as necessidades do seu pessoal. A teoria estruturalista admite que, para além dos interesses e valores partilhados pelos diferentes grupos que constituem uma organização, existem outros que dificilmente serão comuns – o que causa tensões e rupturas nas relações dentro da organização. No entanto, essas tensões e rupturas são vistas como sendo positivas para o desenvolvimento da organização visto que permitem o reajustamento do sistema à situação real (Etzioni, 1984: 54-59).

Um outro modelo de estudo das organizações foi desenvolvido por Max Weber e centra-se de modo fulcral no estudo das relações de poder. Segundo Weber, as organizações estabelecem e impõem regras, através do controlo de recompensas e sanções, que visam o funcionamento eficiente do sistema (Weber, 1990, 1994, 1997, 1999). O trabalho de Weber introduziu a dimensão das relações entre poder e legitimidade no estudo das organizações e clarificou a utilização de conceitos como poder, autoridade e legitimidade.

De acordo com este autor, o poder seria a capacidade para fomentar o acolhimento de ordens; a legitimidade seria a aquiescência do exercício do poder; e a autoridade seria o poder considerado legítimo (Weber, 1990: 3-4). Weber estabeleceu uma tipologia de autoridade baseada nas fontes e tipos de poder utilizados. Assim, a autoridade pode ser tradicional, burocrática e carismática. O primeiro tipo de autoridade vai buscar a sua força à tradição, ao modo como as coisas sempre foram feitas. A autoridade burocrática, por seu turno, é de tipo racional e legal visto que os subordinados vêem a administração como

⁸ Os quatro princípios da divisão do trabalho sugerem que as tarefas devem ser divididas e agrupadas de acordo com a finalidade a que se destinam, o tipo de processo de realização, o tipo de clientela e a área geográfica.

sustentada por princípios abstractos legítimos. Já a autoridade carismática encontra-se relacionada com a personalidade do superior (Clegg, 1998: 39; Weber, 1990: 3-7). Para Weber, uma organização para ser eficiente terá que ser burocrática já que apenas esta estrutura de organização será racional, permitindo a aplicação sistemática de regras que uniformizam o funcionamento do sistema, a existência de competências específicas, a organização segundo uma hierarquia, a regulação do desempenho de um cargo através de regras, a separação da administração e da propriedade dos meios de produção, a não-monopolização dos cargos e o estabelecimento por escrito das regras, decisões e actos administrativos (Etzioni, 1984; Weber, 1990: 12). A burocracia, apesar de não percepcionada de uma forma positiva pelas opiniões populares, é vista pelos teóricos das organizações como garantia da racionalidade organizacional, visto ter como princípio o tratamento de cada membro organizacional de acordo com o seu estatuto sem levar em conta qualquer atributo que não se encontre formalmente especificado nos documentos e políticas da organização. A racionalidade organizacional associada à burocracia realça os princípios do universalismo burocrático já que cada indivíduo tem direitos, responsabilidades, normas e deveres que decorrem do seu *status* organizacional, sendo os seus direitos individuais enquanto homem ou mulher, europeu ou asiático independentes das suas funções organizacionais e, por isso, irrelevantes (Clegg, 1998: 5; Weber, 1990: 12-15).

Segundo Weber, a organização burocrática não constituía um fenómeno moderno. A inovação nas novas formas de burocracia prendia-se com o tipo de autoridade dominante já que em lugar de uma autoridade de tipo patrimonial que era dominante anteriormente, a nova autoridade é de tipo legal e racional de modo a fazer face à especificidade da cultura moderna que exige a previsibilidade exacta dos resultados e a racionalização de todos os aspectos da vida social (Clegg, 1998: 40-41; Weber, 1999: 101).

O modelo burocrático tal como definido por Weber constituía um tipo ideal dificilmente concretizável na realidade dadas as tensões existentes entre os técnicos (os burocratas) e os administradores (os políticos) (Weber, 1999: 100). Este modelo ideal de burocracia caracterizar-se-ia pela tendência para a especialização de tarefas de forma a garantir um

fluxo de trabalho contínuo e regulado (Weber, 1999: 14-15). Esta tendência para a especialização leva, por seu turno, a que o pessoal frua de níveis de autoridade e de poder de sanção proporcionais às suas incumbências. Por outro lado, uma vez que as tarefas estão repartidas funcionalmente e o pessoal tem os seus poderes claramente definidos, torna-se necessária uma hierarquização destes poderes, os quais, por sua vez, estão especificados em contratos de trabalho detalhados que, ao definir os deveres, direitos e obrigações, contratualizam as relações organizacionais (Weber, 1999: 99-100). Uma vez que os funcionários são recrutados com base no que se encontra especificado no seu contrato de trabalho no qual são definidas as qualificações necessárias para o desempenho das suas funções, há uma tendência para a credencialização das organizações. Visto existir uma hierarquização das funções, há uma tendência para a necessidade de promoção para um grau superior da hierarquia, isto é, uma tendência para a carreirização. Há ainda uma tendência para a estratificação das organizações de acordo com o *status* diferenciado que é atribuído às várias posições dentro da hierarquia (Weber, 1990: 5-9, 1999: 99-100). As organizações apresentam ainda, de acordo com a sua hierarquia própria, uma configuração de autoridade exclusiva ao interior da sua estrutura. Os detentores do cargo assumem o poder que lhe está inerente enquanto o desempenham, existindo assim uma oficialização e impessoalização da acção organizacional (Weber, 1990: 3-4, 1999: 99).

As tendências anteriores – nomeadamente a separação de funções, a descontinuidade de tarefas e as relações hierárquicas – exigem uma definição normativa formal, quer técnica quer legal, de modo a que as acções possam ser executadas e justificadas pelas normas. Esta formalização das normas leva à tendência para a standardização e a uma legitimação da actividade organizacional. Para além das normas formalizadas, uma organização burocrática terá sistemas disciplinares próprios que levam a uma disciplinarização da actividade organizacional. Uma organização burocrática terá como centro um departamento onde os documentos escritos, a base das normas formalizadas, se encontram arquivados. Assim, a organização burocrática terá tendência para a centralização visto que este centro será o suporte das relações hierárquicas. Weber apresenta diversas tendências das organizações

burocráticas ideais como variáveis que poderão estar mais ou menos representadas de forma empírica nas organizações específicas (Clegg, 1998: 44-46).

1.3.2. Enquadramento das relações humanas

As teorias que se inserem dentro do enquadramento das relações humanas, segundo alguns autores, surgiram como reacção à teoria clássica, embora possam também ser vistas como um complemento, uma nova forma de pensar as relações dentro das organizações, visto que não entram em conflito com as ideias dos teóricos referidos anteriormente e que, tal como defendem Bolman e Deal, devemos olhar para as organizações de diversos pontos de vista (2002: 3).

As teorias que se agrupam no enquadramento das relações humanas tendem a demarcar a importância das necessidades e motivações individuais, levando a uma maior participação, compromisso e envolvimento dos membros organizacionais na tomada de decisões dentro da organização e adaptando-a às pessoas de modo a aumentar a eficácia da mesma (Bolman & Deal, 1991: 15; 2002: 4).

O trabalho precursor das teorias que constituem o enquadramento das relações humanas é conhecido como “Experiências de Hawthorne” e consiste numa série de experiências realizadas por Elton Mayo (1990) e pela sua equipa de investigadores numa fábrica a fim de verificar quais os factores que influenciavam a produtividade dos trabalhadores da mesma. O principal resultado deste estudo consiste na descoberta de que os factores sociais⁹ influem de forma marcante na produtividade dos trabalhadores. Deste modo, existe, para além do sistema formal de organização que é conhecido pela administração, um sistema informal constituído pelos sentimentos, relações e atitudes dos membros da organização. Este sistema informal é um sistema social na medida em que se produzem relações entre os seus membros reguladas por normas sociais informais de comportamento às quais os

⁹ As principais conclusões das “Experiências de Hawthorne” indicam que “O nível de produção é estabelecido por normas sociais, não pela capacidade fisiológica [...] As recompensas e as sanções não-económicas influem significativamente no comportamento dos trabalhadores e limitam, em grande parte, o resultado de planos de incentivo económico [...] Frequentemente, os trabalhadores não agem ou reagem como indivíduos, mas como membros de grupos [...] A importância da liderança para o estabelecimento e imposição das normas de grupo e a diferença entre a liderança informal e formal” (Etzioni, 1984: 46-49).

membros do grupo se sujeitam. Um outro resultado destas experiências consiste no facto de se verificar que os trabalhadores ganharam uma nova motivação e um novo interesse pelo trabalho por sentirem que se preocupavam com eles e com o que eles sentiam em relação ao desempenho das suas tarefas e ao seu lugar na organização (Mayo, 1990: 346-350). Contudo, o resultado principal deste estudo – conhecido como “efeito Hawthorne” – consiste na verificação de que a tomada em conta dos factores psicológicos no trabalho leva a uma reacção positiva do grupo (Etzioni, 1984: 43-44; Mayo, 1990: 353-355).

Uma outra abordagem que se insere dentro da chamada escola das relações humanas é a do estudo dos diferentes tipos de liderança efectuado a partir da observação de grupos de crianças por Kurt Lewin nas décadas de 30/40 do século XX. Este investigador analisou o comportamento de três grupos de crianças submetidos a três tipos diferentes de liderança: a liderança autoritária, a liderança democrática e a liderança *laissez-faire*. Através da observação das relações e atitudes dos membros dos diferentes grupos, Lewin descobriu que no grupo dirigido de forma autoritária as tarefas eram bem desempenhadas, mas não existia uma boa relação entre os membros – o que se manifestava em actos de rebeldia ou de desafio. Por seu turno, no grupo dirigido de forma democrática a adaptação foi mais difícil, visto existir um conjunto de regras de funcionamento que necessitaram de algum tempo para serem aprendidas e interiorizadas pelos membros. No entanto, neste grupo as relações eram mais amigáveis e verificava-se uma maior participação de todos os membros – até pelo fomento de actividades em grupo por parte do líder. Um outro resultado obtido com este grupo foi a aprendizagem da autonomia, visto que, mesmo sem o líder, os membros deste grupo continuavam a trabalhar de forma autónoma. Por último, o grupo sob uma liderança de tipo *laissez-faire* parecia não conseguir obter bons resultados já que se encontravam demasiado dependentes de informações e de indicações de um líder com um nível de implicação muito baixo, sendo, portanto, um grupo pouco autónomo (Lewin, 1975).

Existe ainda uma outra investigação de Kurt Lewin no final da Segunda Guerra Mundial que levou à cunhagem do termo “dinâmica de grupo”. Lewin foi encarregue de estudar dois grupos homogéneos de donas de casa submetidos a dois métodos diferentes para as

convencer a consumir carne de qualidade inferior (miúdos de aves e órgãos de outros animais), em detrimento de carne de boa qualidade, devido à crise que os Estados Unidos da América enfrentavam em virtude do cenário de guerra. Um dos grupos foi submetido a uma palestra proferida por um médico nutricionista sobre os benefícios para a saúde do consumo de miúdos e dos órgãos de animais. No final desta palestra um número significativo de donas de casa mostrou intenção de consumir este tipo de carne. Por seu turno, o outro grupo de donas de casa participou numa discussão entre si sobre as vantagens do consumo deste tipo de carne. No final da sessão constatou-se que havia uma maior divisão dentro do grupo quanto à intenção de consumir a carne. Algum tempo depois os investigadores mediram os níveis reais de consumo deste tipo de carne e chegaram à conclusão de que os membros do segundo grupo consumiram efectivamente mais carne de qualidade inferior do que os membros do primeiro. Lewin explica este resultado aparentemente paradoxal com a dinâmica de grupo uma vez que os membros do primeiro grupo foram sujeitos passivos, não participando na discussão acerca das vantagens do consumo deste tipo de carne, enquanto que no segundo grupo os membros participaram activamente na discussão, reflectindo de forma mais implicada sobre os seus hábitos de consumo, mostrando, assim, a importância das trocas interpessoais na reflexão sobre factores que influenciem a vida dos membros do grupo (Lewin, 1975; Plane, 2003: 34-36).

Um outro investigador que procurou compreender em que medida é que as relações entre os membros de uma organização afectavam o desempenho da mesma foi Rensis Likert. De acordo com Plane (2003), este investigador mostrou que é necessário compreender as atitudes e valores pessoais dos membros da organização de modo a poder aumentar tanto a sua motivação quanto o seu grau de implicação na organização. Para Likert, segundo Plane (2003), o grau de implicação de um membro de uma organização aumenta consideravelmente quando este se sente envolvido na mesma através, por exemplo, da tomada de decisão colectiva e da participação em grupos de trabalho. Assim, defende-se a criação de modos colectivos de trabalho e de participação na organização, sendo necessário para isso levar em conta os valores pessoais dos membros da organização a fim de criar um nível de convergência suficiente entre os valores pessoais para se estabelecerem relações de

confiança entre os membros, evitando conflitos que dificultariam a participação colectiva na organização (ibidem: 36-38).

Um outro desenvolvimento na teoria das relações humanas foi o obtido por Maslow e pela sua hierarquia das necessidades humanas. Para este investigador um membro da organização produzirá mais e encontrar-se-á mais implicado na mesma se sentir que a sua participação na organização poderá ser uma forma de realização pessoal. De acordo com Maslow, existem cinco categorias de necessidades hierarquizadas: necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades de pertença e de afectividade, necessidades de estima e de prestígio e necessidades de realização. A teoria de Maslow é a de que uma vez satisfeitas as necessidades primordiais – as fisiológicas e as de segurança – poderão ser satisfeitas as necessidades de carácter mais social (1987: 15-56).

McGregor, por seu turno, chega à conclusão de que não existe uma verdadeira teoria da administração que leve em conta o potencial dos recursos humanos dentro da empresa. McGregor formula então duas teorias: a teoria X e a teoria Y. A primeira destas teorias baseia-se na ideia de que os indivíduos, em geral, têm pavor ao trabalho e farão de tudo para o evitar, por isso, será necessário o controlo sistemático e o recurso à coacção para que produzam. Ainda de acordo com esta teoria, os indivíduos, em geral, preferem ser liderados a fim de poderem descartar responsabilidades (1990: 358-359). Segundo McGregor, esta é a ideologia dominante na gestão das organizações, sendo uma ideologia do tipo “cenoura no extremo do pau” para que os subordinados sejam seguidores no verdadeiro sentido da palavra, procurando a gratificação rápida sem ter em conta objectivos futuros e a satisfação das suas necessidades pessoais sem necessitar de realizar grandes esforços (ibidem: 364-365). Este investigador propõe, então, uma alternativa: a teoria Y. Segundo esta teoria alternativa os indivíduos são capazes de se auto-dirigir e de se auto-controlar, sendo também capazes de procurar e assumir responsabilidades. Os indivíduos possuem também uma grande criatividade e imaginação que poderão utilizar ao serviço da organização, contudo, em grande parte dos ambientes de trabalho as capacidades intelectuais dos indivíduos são manifestamente subestimadas (ibidem: 367-368). McGregor defende que a

teoria Y e o estilo de gestão a ela associado são os mais apropriados já que se baseiam num conhecimento mais elaborado do ser humano e em motivações mais profundas, não se ficando apenas pela satisfação de necessidades mais básicas, ou, como diria Mayo, de grau mais baixo na hierarquia (ibidem: 366).

Ainda dentro da teoria das relações humanas encontra-se o trabalho de Herzberg, o qual aponta as diferenças entre os factores de satisfação e de insatisfação no trabalho. Herzberg defende que os factores de satisfação são factores de motivação intrínsecos ao trabalho como sejam a realização pessoal, o reconhecimento, o interesse pelo conteúdo do trabalho, as responsabilidades e as possibilidades de promoção e de desenvolvimento. Por seu turno, os factores de insatisfação correspondem a factores extrínsecos ao trabalho como sejam a política de pessoal, o sistema de controlo e de supervisão, as relações entre os membros da organização, as condições de trabalho e o salário (1990: 376-378). Contudo, estes dois conjuntos de factores não se opõem pelo que a eliminação dos factores de insatisfação não levará necessariamente à satisfação, sendo necessário proceder a ajustamentos no ambiente – factores de insatisfação – e no indivíduo – factores de motivação – para que se consigam obter verdadeiros resultados (ibidem: 378).

Segundo Gordon (1993: 131), as teorias que apontam para a relação entre as necessidades dos indivíduos e o seu desempenho na organização são passíveis de algumas críticas, nomeadamente no que diz respeito à dificuldade em medir e especificar as necessidades e no que respeita às diferenças entre indivíduos – pessoas diferentes têm hierarquias de necessidades diferentes – existindo assim um perigo de standardização dos indivíduos.

Argyris (1997), por seu turno, defende que todos os indivíduos possuem um potencial que poderá ser desenvolvido pela organização e pelo meio específico em que o indivíduo e a organização se inserem, embora nem todos os gestores saibam criar as condições necessárias para que esse potencial se desenvolva. Para Argyris, existem três condições de base que afectam os grupos de trabalho: as únicas relações humanas a serem incentivadas são as que se relacionam directamente com os objectivos da organização; deve ser

acentuada a racionalidade em detrimento dos sentimentos e emoções; um sistema de recompensas e de punições será eficaz como parte de um sistema de controlo, coerção e direcção unilaterais que tornará as relações úteis. Argyris defende ainda que uma organização eficaz deverá utilizar todos os recursos ao seu alcance incluindo a energia psicológica dos seus membros, dando aos mesmos as condições necessárias – como sejam a participação no processo de tomada de decisão e na concepção do trabalho, uma orientação dos valores da gestão da organização voltada para o estabelecimento da confiança e de uma gestão racional, a descentralização do controlo da gestão e a evolução dos sistemas de remuneração e de avaliação dos membros da organização – para que desenvolvam a sua eficácia pessoal de modo a chegar ao sucesso psicológico.

1.3.3. Enquadramento político

As perspectivas teóricas que se inserem neste enquadramento percebem as organizações como arenas nas quais grupos de interesses competem pelo poder e por recursos escassos. As coligações de grupos de interesses são formadas em torno de conveniências específicas e mudam conforme as flutuações de interesses (Bolman & Deal, 1991: 15). Deste modo, os objectivos são resultado da negociação e compromisso entre interesses em conflito e não resultado de análise racional, tornando-se o conflito, assim, uma parte integrante da vida quotidiana da organização (Bolman & Deal, 2002: 4).

Um dos aspectos primordiais das abordagens políticas centra-se nas relações de poder dentro das mesmas. Não existe uma perspectiva única da abordagem do poder, no entanto, todas as perspectivas que de algum modo se encontram relacionadas com esta abordagem partilham do pressuposto de que as organizações devem ser vistas como arenas com agentes com níveis de poder diferentes e com um controlo diverso dos recursos disponíveis que se encontram em competição pelo controlo de mais recursos. Este tipo de abordagem explora, então, questões relacionadas com o controlo de recursos valorizados, tais como o capital, as competências, a informação e a propriedade (Clegg, 1998: 96).

Em meados do século XX, surge uma nova forma de conceptualizar as relações entre as organizações e o meio em que se inserem. Deste modo, assumiu-se que a incerteza e instabilidade do meio científico, tecnológico, económico e comercial desempenham um papel crucial na estruturação das organizações. Os precursores desta teoria – apelidada de teoria da contingência – são Lawrence e Lorsch, os quais vão, a partir de 1967, desenvolver a noção de que as estruturas organizacionais se adaptam, através da diferenciação de comportamento e de funcionamento e através de um processo de integração de esforços, de modo a responder às exigências do ambiente (Lawrence & Lorsch, 1969: 9). As vantagens deste tipo de abordagem prendem-se com o reconhecimento da legitimidade das diferenças entre as estruturas das diversas organizações, reconhecimento esse intimamente ligado à necessidade de adaptação das diferentes organizações para fazer face, por um lado, a um ambiente em mudança com o qual se necessitam relacionar e, por outro, ao conflito inerente às mesmas.

Uma outra teoria que tenta explicar a reacção da organização ao meio é a teoria do caos. Segundo Griffiths, Hart e Blair, caos é “a term usually applied to the exploration of patterns emerging from apparently random events within a physical or social system” (1991: 432). Para estes autores, este termo é incorrecto, sendo que a definição mais correcta seria “dinâmica não-linear” ou “teoria dos sistemas dinâmicos” (idem). Estes autores apresentam uma organização não-linear como sendo complexa e composta por diversas variáveis que apresentam, ainda assim, simetrias recursivas entre elas (ibidem: 433). A organização não-linear é sensível a pequenas mudanças nas condições iniciais¹⁰, resultado da interacção entre os membros e/ou com o meio, e que são cruciais para sinalizar o início da turbulência, visto que, ocorrências aparentemente inócuas podem tornar-se acontecimentos da maior importância (ibidem: 439-440). Sendo esta uma teoria dos sistemas dinâmicos há que apontar o facto de se acreditar que as condições iniciais não são preditoras do resultado final já que pequenas mudanças nos componentes centrais em volta dos quais os

¹⁰ Daqui se explica o chamado “efeito-borboleta”, i.e., pequenas mudanças nas condições iniciais podem levar a grandes alterações no resultado final.

acontecimentos se desenvolvem poderão levar a mudanças no comportamento do sistema e, portanto, a resultados divergentes¹¹ (ibidem: 441).

A teoria da complexidade é uma descendente da teoria do caos, mas vai um pouco para além desta. Na teoria da complexidade um sistema pode ser descrito como um conjunto de elementos que interagem e que, juntos, funcionam como um todo, um sistema com fronteiras e propriedades. Esta interacção é tão intrincada que não pode ser prevista de forma linear já que existem demasiadas variáveis envolvidas no comportamento do sistema. A teoria da complexidade examina os fenómenos como “sistemas adaptativos complexos” compostos por muitos elementos em interacção que acabam por servir de base à construção de outros elementos noutro nível e que, sendo sistemas abertos, importam elementos externos para a sua dinâmica interna acabando por os incorporar num todo novo, adaptando-se ao ambiente. Um sistema complexo é constituído por elementos autónomos (que podem em si próprios ser outros sistemas complexos *ad infinitum*) que interagem e fazem surgir comportamento organizado no sistema como um todo. A ordem não é predeterminada e fixa, o sistema é criativo e encontra-se em permanente mudança utilizando para isso a auto-organização e auto-reajustamento catalítico do sistema.

De acordo com esta teoria, as organizações são vistas como sistemas naturais abertos que se adaptam ao meio através de mecanismos de auto-regulação e auto-controlo, importando do meio aquilo de que necessitam para se reorganizarem e reajustarem de modo a se recriarem – possuindo, assim, autopoiesis. Deste modo, as organizações possuem a capacidade de responder de forma própria ao meio, não se fixando em modelos lineares de gestão (Morrison, 2002).

¹¹ Também em meados do século XX, surge uma nova teoria aplicada ao estudo das organizações – a teoria geral dos sistemas. Esta teoria, inicialmente aplicada à biologia por Von Bertalanffy, retrata a modernidade como um sistema complexo e dinâmico que procura adaptar-se ao ambiente, tentando construir, através da auto-regulação, ordem a partir do caos e da complexidade. Aplicada ao estudo das organizações, esta teoria defende que as organizações tentariam organizar-se a si mesmas e ao ambiente em que se encontrassem inseridas, tentando diminuir as incertezas, impondo uma ordem provisória e flexível (Clegg, 1998: 57-58). Pensamos que estas teorias poder-se-ão classificar no enquadramento político dada a aptência pela criação da ordem, ainda que provisória e flexível, a partir do caos, reduzindo a ambiguidade e incerteza – dois elementos fulcrais deste enquadramento.

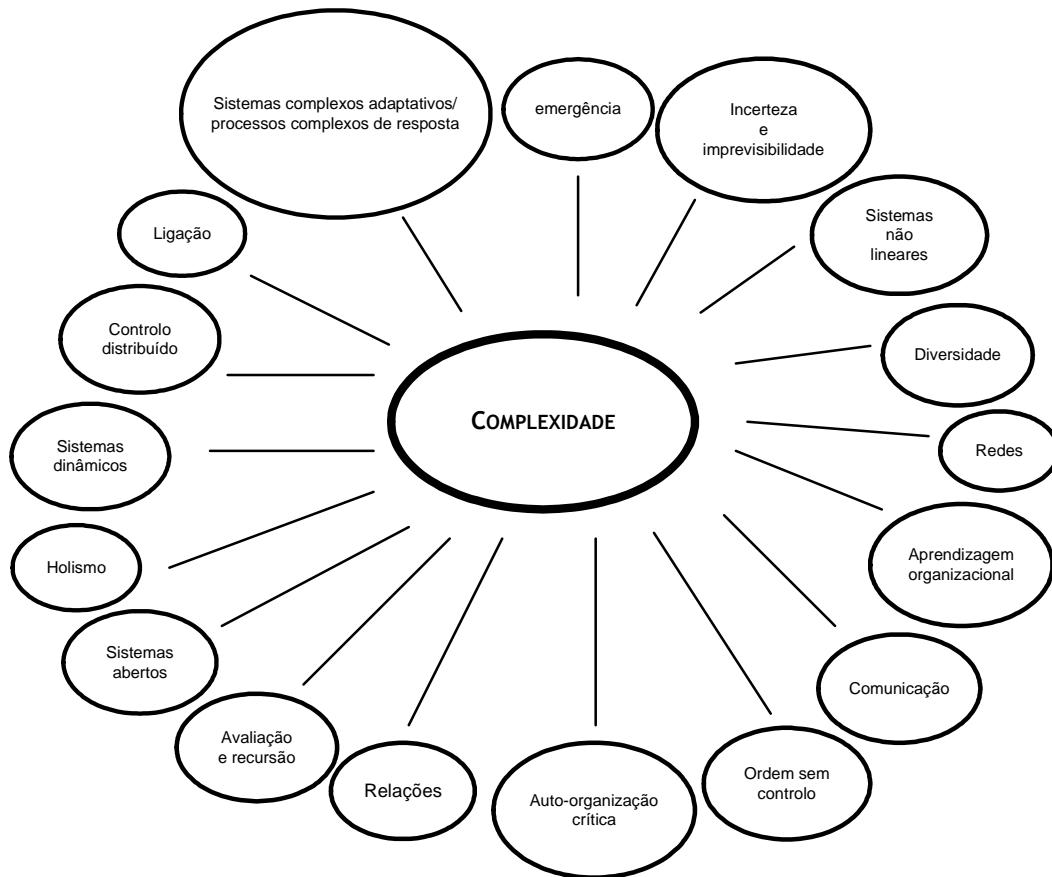


Figura 1 – Componentes da teoria da complexidade – adaptado a partir de Morrison (2002: 8)

Um outro contributo para o estudo das organizações que se insere dentro das chamadas teorias contingenciais foi o realizado por Burns (1990). Para este autor, existem organizações de tipo mecanicista e de tipo orgânico, sendo que no primeiro caso encontramos-nos perante organizações formais e centralizadas com uma limitada capacidade de resposta a situações que não sejam rotineiras ou que não se insiram na natureza racional, especializada e estandardizada do seu trabalho. Já as estruturas orgânicas são mais flexíveis e descentralizadas, existindo pouca estandardização e especialização de tarefas, existindo uma menor hierarquização do que nas organizações do tipo precedente. É, no entanto, de salientar que não existem organizações totalmente mecanicistas e nem totalmente orgânicas, visto que a maioria das organizações apresenta aspectos de ambos os tipos.

Estas ideias vêm romper com o “colete-de-forças” que segundo diversos teóricos dominava as organizações e poderia ser construído a partir de qualquer uma das quinze tendências das

organizações burocráticas apontadas por Weber¹², apesar de apenas algumas dessas tendências serem mais propensas à construção desse elemento (de)limitador da organização.

Num estudo realizado nas décadas de 60 e 70 do século XX em Aston, apenas cinco das tendências identificadas por Weber foram escolhidas pela equipa de investigadores como tendo uma influência marcante na estrutura das organizações: a especialização, a standardização, a formalização, a centralização e a configuração (Plane, 2003: 47-48). Segundo Plane (ibidem), os investigadores chegaram à conclusão que estas cinco tendências apresentavam intercorrelações constantes encontradas com frequência noutras amostras. Assim, a especialização, a standardização e a formalização tinham uma forte relação entre si e formavam um conjunto de intercorrelações designado por estruturação das actividades. De acordo com Plane (ibidem), os investigadores descobriram que quanto maior fosse a organização, maior seria a estruturação das actividades, isto é, maior seria o grau de especialização, standardização e formalização. Quanto à relação entre a centralização e a especialização, designa-se por concentração da autoridade e caracteriza-se por se intensificar quando uma organização se torna dependente das restantes. Uma outra intercorrelação prende-se com os graus de formalização e de standardização e com a configuração da estrutura dos recursos humanos e designa-se por controlo do fluxo de trabalho pela linha hierárquica. Quanto menos formalizados e standardizados forem os procedimentos da organização, maior será o controlo do fluxo de trabalho pela linha hierárquica. A dimensão e a complexidade da organização levam à adopção de procedimentos mais standardizados para lidar com um número maior de questões. A partir deste estudo, como se pode ver em Plane (2003), os investigadores concluíram que a dimensão era o principal elemento na configuração das características estruturais essenciais da organização. Este estudo, no entanto, recebeu algumas críticas, nomeadamente, no que diz respeito à questão da dimensão como elemento fulcral na configuração das dimensões estruturais da organização. Segundo alguns autores, esse papel fulcral deveria ser atribuído

¹² Estas tendências já foram anteriormente referidas nesta secção do nosso trabalho.

à tecnologia já que esta exige um grau mais elevado de estruturação das actividades (Clegg, 1998: 61-63).

Antes do estudo realizado em Aston, Woodward tinha desenvolvido um outro importante estudo que permitiu chegar a conclusões de grande peso no estudo da estrutura das organizações. Segundo Woodward (1977), as organizações podem ser classificadas de acordo com o tipo de tecnologias empregue em três grandes grupos: produção unitária, produção em massa e produção em processo. Woodward concluiu que, de todas as organizações, as que têm um tipo de produção em massa são as mais burocratizadas já que são altamente estandardizadas, possuem menores níveis de qualificação do pessoal e níveis mais elevados de formalização e estratificação. Numa organização com uma unidade de produção unitária, por seu turno, a burocratização é inferior já que existe menor especialização e formalização. A produção em processo também é menos burocratizada uma vez que a mão-de-obra é altamente qualificada e as tarefas mais estandardizadas. De acordo com estes dois estudos, então, o “colete-de-forças” seria determinado pela tecnologia, segundo o estudo de Woodward, ou pela dimensão da organização, segundo o estudo realizado em Aston. Quanto maior a organização, maior será a burocratização – o que leva os investigadores a falar de uma tendência NEA (*não existe alternativa*) nas organizações (Clegg, 1998: 66).

De uma forma algo similar, segundo Plane (2003: 54-55), Chandler chega à conclusão que a estratégia da organização determina a sua estrutura tendo como objectivo a prossecução dos objectivos da organização e um melhor desempenho da mesma.

Uma outra perspectiva no estudo das organizações, a ecologia da população, vai beber conceitos à biologia, estabelecendo analogias e aplicando-as à realidade organizacional. De acordo com Clegg (1998), segundo esta perspectiva, desenvolvida por Hannan e Freeman (1988), no ambiente organizacional apenas as organizações mais fortes – as maiores, com mais recursos – podem adaptar-se ao meio e sobreviver. As organizações são apresentadas como espécies em competição, com diversas fases de desenvolvimento – passando pelo

estabelecimento, envelhecimento, adaptação ao meio em constante mudança e pelo aumento da estabilidade – tendo sempre como objectivo último a sobrevivência. Estamos, então, perante um sistema movido pela pressão competitiva, tal como nas lógicas de mercado. Esta é, aliás, uma das críticas mais frequentemente apontadas a esta perspectiva. Segundo Clegg (1998), outros autores, como Young (1988), apontam ainda para a existência de outros pontos críticos desta abordagem como o uso inapropriado de alguns conceitos da biologia – tais como população, espécie e nicho – que servem de base a esta perspectiva (Clegg, 1998: 85-91).

A abordagem das organizações como anarquias organizadas poderá, do nosso ponto de vista, ser percepcionada dentro do enquadramento político visto que defende que as organizações são compostas não tanto por uma estrutura coerente, mas por ter preferências problemáticas, tecnologia pouco clara – progredindo através de tentativa e erro – e participação fluida, levando ao colapso dos axiomas e procedimentos padrão das teorias da gestão (Cohen, March, & Olsen, 1972: 1-2) e a lutas pelo controlo do poder e dos recursos para a tomada de decisão.

Embora os modelos contingenciais, de caos e de complexidade não sejam apresentados por Bolman e Deal como pertencentes ao enquadramento político, a nosso ver, a ênfase no dinamismo e adaptação da organização a um mundo complexo, pleno de incertezas e de ambiguidade¹³ vai ao encontro do mesmo dinamismo que os autores defendem como característica deste enquadramento, nomeadamente, tendo em conta a importância dada à negociação, à coerção e ao compromisso no seio de organizações complexas e conflituosas onde os diferentes grupos de interesse lutam pelo poder e pelo controlo de recursos (Bolman & Deal, 1991, 2002, 2003).

¹³ Casey (2002), numa revisão que elabora sobre as teorias organizacionais ao longo do século XX, defende que em meados do século passado passou-se mesmo a ver as organizações como “a fragile, unstable, weakly coherent ensemble of social relations. The organization is an ensemble of conflicts and adjustments between constantly challenging pressures and constraints” (ibidem: 15). Para esta autora, nas últimas décadas do século XX, uma organização eficiente é aquela na qual “complexity, conflict, constant change and uncertainty are more or less managed or compromise reached” tentando reagir ao capitalismo pós-moderno (idem).

1.3.4. Enquadramento simbólico

As teorias organizacionais que se inserem dentro deste enquadramento centram a sua atenção nas culturas, significados e crenças das organizações. De acordo com estas teorias, cada organização cria símbolos para cultivar o compromisso, a esperança e a lealdade para com os objectivos organizacionais. Neste enquadramento, os símbolos regem o comportamento através de valores partilhados, acordos informais e entendimentos implícitos (Bolman & Deal, 2002: 4). Os pressupostos deste enquadramento incluem a ideia de que o que é mais importante numa organização não é o que acontece, mas o que esse acontecimento significa, sendo que os acontecimentos têm diversos significados que lhes são atribuídos pelos membros da organização. Outro dos pressupostos deste enquadramento prende-se com a necessidade de se criarem símbolos que ajudem a reduzir a ambiguidade. A cultura é aqui vista como “the glue that holds organization together and unites people around shared values and beliefs” (Bolman & Deal, 2003: 243).

Para Schein, o termo cultura organizacional tem sido usado por investigadores no campo da teoria das organizações para referir “the climate and practices that organizations develop around their handling of people or to refer to the espoused values and credo of an organization” (1992: 3). Schein defende que o conceito de cultura poderá ser mais útil para o estudo das organizações do que para o de sociedades dada a, presumível, maior homogeneidade de grupos menores e dada a possibilidade de se conhecer mais facilmente a génese e história de uma organização do que de uma sociedade (Schein, 1988: 3). No entanto, o autor adverte para a possibilidade de não conseguirmos ser totalmente isentos no estudo de uma cultura visto que as nossas próprias abordagens são culturalmente determinadas (Schein, 1988: 4). Schein (ibidem) afirma que existem diferentes origens conceptuais ou linhas de pesquisa que influenciam a forma como percebemos o conceito de cultura organizacional. Uma dessas linhas de investigação é a psicologia social e a pesquisa por questionário sendo que a cultura é vista como uma propriedade dos grupos que pode ser medida através de escalas de tipo Likert (ibidem: 5). Schein advoga que esta abordagem apresenta como principal problema o facto de não sabermos quais são as dimensões adequadas para medirmos a cultura e também de não sabermos até que ponto

algo abstracto como uma cultura poderá ser medido através de questionários (idem). Uma outra abordagem que influencia o modo como percebemos o conceito de cultura é a empírica-descritiva na qual a cultura é vista como um conceito para o qual temos que desenvolver medidas empíricas nem que para tal se tenha que perder o carácter holístico da cultura e se tenha que a decompor em unidades mais pequenas e mais facilmente mensuráveis (idem). Uma abordagem comumente utilizada no estudo de culturas, e que por nós foi parcialmente adoptada no decorrer deste trabalho, é a abordagem etnográfica. Esta defende que “concepts and methods developed in sociology and anthropology are applied to the study of organizations in order to illuminate descriptively aspects of organizational functioning that had previously not been observed” (idem). Schein argumenta que esta abordagem consome demasiado tempo e que se limita ao estudo de poucos casos, não sendo os seus resultados facilmente generalizáveis (idem). Uma outra linha de investigação ligada aos aspectos culturais que foi por nós parcialmente adoptada na realização deste trabalho é a abordagem descritiva clínica na qual se podem observar áreas, tais como o gabinete do conselho executivo de uma escola, às quais os investigadores, normalmente, não têm acesso. Esta perspectiva permite observar os centros de poder nos quais a cultura é criada e modificada por líderes e gestores poderosos e é para o autor a base mais apropriada para se entender o conceito de cultura, embora apresente problemas dado que não tem o carácter descritivo da etnografia ou o rigor metodológico do trabalho empírico controlado (ibidem: 6). Para Schein, a noção de cultura organizacional ajuda a clarificar fenómenos como, por exemplo, as diferenças de comportamento entre turmas sujeitas aos mesmos métodos de ensino e às mesmas condições (Schein, 1992: 3). A cultura pressupõe que determinadas características e assumpções são partilhadas pelo grupo. Normas de grupo, valores partilhados, significados partilhados, metáforas, paradigmas linguísticos, entre outras regularidades comportamentais que ocorrem quando as pessoas interagem, revelam a cultura de um grupo porque reflectem o modo como o mesmo lida com a realidade em que se encontra inserido (ibidem: 8-10). Schein defende que “culture somehow implies that rituals, climate, values, and behaviors bind together into a coherent whole” (ibidem: 10). A cultura, então, é “the accumulated shared learning of a given group, covering behavioral, emotional and cognitive elements of the group members’ total

psychological functioning” (idem) ou “1) a pattern of basic assumptions, 2) invented, discovered, or developed by a given group, 3) as it learns to cope with its problems of external adaptation and internal integration, 4) that has worked well enough to be considered valid, and therefore 5) is to be taught to new members as the 6) correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems” (Schein, 1988: 7). Esta perspectiva cultural explica a ambiguidade com o facto de os diversos membros organizacionais pertencerem a vários grupos e, inevitavelmente, se encontrarem “contaminados” com códigos, valores, crenças e assumpções que não pertencem ao grupo no qual se estão a inserir no momento (Schein, 1992: 11). Para este autor, a cultura é um factor muito poderoso até porque o seu carácter ubíquo leva a que não nos apercebamos dela a não ser que alguém nos chame a atenção para aspectos por ela determinados (Schein, 1988: 8). A cultura é, ainda, uma forma de dar conforto e estabilidade aos membros da organização, reduzindo a ansiedade através do conhecimento partilhado (ibidem). Para Schein (ibidem: 9), a cultura tem três níveis: o dos artefactos, o dos valores e o dos pressupostos base. O nível dos artefactos lida com “what one feels, observes and notes with all of one’s senses as one enters a new culture” (idem). O nível dos valores aprofunda um pouco mais a análise, centrando-se em “espoused goals, ideals, norms, standards, moral principles, and other untestable premises” (idem). Quando se tenta aprofundar ainda mais a análise da cultura “by observing behavior carefully, noting anomalies, inconsistencies, or phenomena that remain unexplained” conseguimos obter dos membros que estão imbuídos na cultura organizacional o nível dos pressupostos base – os quais, na sua génese, foram valores que por terem resistido ao longo do tempo se tornam gradualmente pressupostos tidos como essenciais (idem).

Uma outra abordagem das organizações, que poderá ser incluída no campo do enquadramento simbólico de Bolman e Deal devido à sua forte ênfase na cultura das organizações, é a abordagem institucional. Esta abordagem, nascida a partir dos estudos sociológicos de Selznick (1957), Hughes (1939), Berger e Luckmann (1967) e Scott (1987), defende que as características organizacionais são semelhantes porque as organizações são “objectos culturais imbuídos de significado. São produzidas e reproduzidas por indivíduos

envolvidos na construção da realidade institucional, tendo por base o quadro cultural de que dispõem” (Clegg, 1998: 94). Na abordagem institucional é possível identificar quatro correntes, embora duas delas tenham adquirido um maior relevo e, por isso, predominem. Uma dessas correntes é a adoptada por DiMaggio (1988) e DiMaggio e Powell (1983) sob influência de Selznick e Perrow. Segundo esta corrente, o ambiente institucional das organizações funciona como um reservatório de exemplos culturais que podem ser ajustados à modelação das organizações. Ainda segundo estes autores, as pressões institucionais para a conformidade podem traduzir-se em pressões para o isomorfismo, revelando-se em práticas coercivas e normativas miméticas. A segunda corrente, na qual se inserem autores como Meyer e Rowan (1977), centra o seu enfoque na forma como os actores organizacionais utilizam processos cognitivos de construção da realidade, baseando-se em componentes da vida diária da organização que são tidos como incontestáveis e que fornecem facticidade e objectividade a esse processo, fazendo crer que as normas institucionalizadas servem apenas os princípios da racionalidade técnica e não se encontram relacionadas com os valores culturais na organização, tornando-se tão institucionalizadas e inquestionáveis que se transformam em mitos racionais (Clegg, 1998: 94-95).

Smircich apresenta uma resenha de várias teorias sobre a cultura organizacional. A autora começa por afirmar que não existe consenso quanto ao significado do termo cultura organizacional dado que na sua origem, a antropologia, o próprio termo cultura não tem uma definição consensual. Por outro lado, este termo tem sido abordado pelos teóricos das organizações de modos diferentes – como metáfora e como variável crítica – o que leva a formas distintas de operacionalizar o conceito (1983: 339). Smircich defende que o modo como os diferentes investigadores abordaram o próprio conceito de organização é em si mesmo metafórico, sendo uma imagem de coordenação colectiva e de ordem. A autora, então, defende que “What we are seeing with the linking of culture and organization is the intersection of two sets of images of order: those associated with organization and those associated with culture” dado que o termo cultura, em antropologia, aponta para a ordem e para os padrões que organizam e explicam a nossa vida (ibidem: 341). Smircich apresenta várias esferas em que os conceitos de organização e de cultura se interseccionam e que

passam não só por esse lado de serem ambas um processo inconsciente de estruturação, mas também pelo simbolismo organizacional, pela cognição organizacional, pela cultura corporativa e pela gestão comparativa¹⁴ (ibidem: 342). A autora defende que uma forma através da qual os conceitos de cultura e organização se encontram ligados prende-se com o facto de que existem investigadores que postulam que as organizações são também fenómenos produtores de cultura (ibidem: 344). Para Smircich (idem) “Organizations are seen as social instruments that produce goods and services, and, as by-product, they also produce distinctive cultural artifacts such as rituals, legends and ceremonies”. Estes rituais, lendas e cerimónias são mecanismos simbólicos que exprimem os valores e crenças que os membros da organização devem partilhar e que funcionam como manifestação da cultura organizacional enquanto “cola” que une a organização (idem). A cultura, vista como uma partilha de valores e crenças chave, tem assim funções importantes que passam por transmitir um sentido de identidade aos membros da organização, por facilitar o compromisso para com a organização, por aumentar a estabilidade do sistema social e por servir de mecanismo de criação de sentido que pode guiar e moldar o comportamento dos membros (ibidem: 345-346). Smircich advoga ainda que muitos teóricos das organizações são a favor da integração total dos conceitos cultura e organização, sendo que “They leave behind the view that a culture is something an organization *has*, in favor of the view that a culture is something an organization *is*” (ibidem: 347). A abordagem da cultura como metáfora para a organização abandona a comparação da organização com objectos físicos a favor de uma comparação com um outro fenómeno social, criando, deste modo, maior margem para a ambiguidade e mostrando as organizações como sendo manifestações da consciência humana (idem). De um ponto de vista simbólico, a cultura é percepcionada como um sistema de partilha de símbolos e significados que devem ser interpretados, lidos e decifrados de modo a serem entendidos, acontecendo o mesmo no que respeita à organização enquanto um padrão de discurso simbólico (ibidem: 350). A cultura pode, ainda, ser vista como uma manifestação de processos psicológicos inconscientes cujas projecções se revelam em práticas e formas organizacionais (ibidem: 351).

¹⁴ Por uma questão de economia, e dado que este não é o âmbito do nosso trabalho, vamos apenas apresentar as perspectivas da autora relativamente a algumas destas esferas de intersecção.

Bush argumenta que a cultura é cada vez mais importante na descrição e compreensão de fenómenos sociais e educacionais (2006: 27). Para este autor, a cultura foca-se “on the values, beliefs and norms of people in the organisation and on how these individual perceptions coalesce into shared organisational meanings”. Bush refere diversas características da cultura organizacional como sejam o facto de esta se centrar nos valores e crenças que, embora sejam muitas vezes implícitos, determinam o comportamento dos membros da organização. De acordo com o autor, existe um sentido de que os valores individuais se tendem a juntar e a originar normas e significados partilhados que se tornam, gradualmente, características culturais da organização – “the way we do things around here”. Outra característica das culturas organizacionais é o facto de que se exprimem tipicamente através de rituais e cerimónias que são usadas para apoiar e celebrar crenças e normas. Para além disso, as culturas organizacionais, em geral, assumem a existência de heróis e heroínas que personificam os valores e crenças da organização (idem).

Capítulo 2

Liderança

“Leadership is a word that has risen above normal workaday usage as a conveyor of meaning. There seems to be a feeling that if we invoke it often enough with sufficient ardour we can ease our sense of having lost our way, our sense of things unaccomplished, of duties unfulfilled” (Gardner, 2007: 17).

“Leadership is like the Abominable Snowman, whose footprints are everywhere but who is nowhere to be seen” (Bennis & Nanus, 1985: 20).

A liderança é um conceito que tem ganho proeminência nos estudos organizacionais no último século¹⁵, mas que continua de difícil definição, havendo, até, quem refira que existem tantas definições de liderança quantas as pessoas que sobre este assunto se debruçaram (Stogdill in Yukl, 1989).

Dada a profusão de teorias e modelos de liderança, optámos por, neste capítulo, nos centrarmos apenas em determinados modelos que se têm evidenciado nos últimos tempos no seio do debate em torno da questão da liderança organizacional.

¹⁵ Bolman e Deal afirmam mesmo: “Leadership is universally offered as a panacea for almost any social problem” (2003: 336) e Bennis e Nanus referem que “Leadership is a word on everyone’s lips” (1985: 1).

2.1. Conceito de liderança

De acordo com Immergart (1988: 272), entre outros autores tais como Harris (2003b), Bryman (1996)¹⁶, Yukl (1989) e Bolman e Deal (2003) só para referir alguns nomes, não existe um conceito único e universalmente aceite de liderança. Na realidade, existem diversos conceitos ligados a diversas teorias sobre a liderança que coexistem – nem sempre de modo pacífico – e são adoptadas de acordo com aquilo que se pretende evidenciar na abordagem organizacional a realizar¹⁷. A diversidade de teorias sobre liderança, e a consequente diversidade de conceitos de liderança, é vista por autores como Harris (2003a: 15-16) como um problema dado que leva a uma dispersão dos diferentes autores em diversas teorias, levando à existência de diferenças entre os conceitos de liderança adoptados e tornando, assim, este campo difícil de definir e de delimitar, ainda para mais quando se aborda um conceito que tem ampla utilização na linguagem comum e que povoa o nosso imaginário¹⁸. No entanto, existem outros autores, como Alvesson e Sveningsson (2003), que referem que o facto de não se conseguir chegar a um consenso no que respeita à definição de liderança poderá ser algo positivo visto que este, para além de ser extremamente difícil de se atingir devido à diversidade de campos em que o termo “liderança” é aplicado, poderá prejudicar novas ideias e novas teorias que permitam o avanço dos estudos no campo da liderança (ibidem: 362). Já Barker (1997: 344), com base num estudo de Rost efectuado em 1991, afirma que muitos autores nem sequer definem liderança¹⁹, podendo-se admitir que este conceito é um constructo mais ou menos uniforme e consistente não apenas para a população em geral, mas, acima de tudo, para quem o estuda. No entanto, como também afirma Yukl (1989: 2) “the term leadership means

¹⁶ Bryman afirma: “Leadership, as one might anticipate, is not an easy concept to define. Its widespread currency and use in everyday life as an explanation affects the way it is defined and indeed probably makes it more difficult to define than a concept that is invented as an abstraction *ab initio*” (1996: 276).

¹⁷ A este propósito Alvesson e Sveningsson referem: “Leadership is a topic – or rather a label for a variety of more or less related issues – that has received attention in thousands of empirical studies, theoretical work, and popular writings offering more or less well-grounded recipes for successful managerial work. Still, there is considerable discontent with what has been accomplished and it can be argued that we still do not understand leadership particularly well.” (2003: 359). Early e Weindling afirmam: “As a result of a century or more of learning about leadership we have some shared insights into the nature of leadership and how it differs from management and administration. But for some, leadership is like beauty – it is in the eyes of the beholder – although most people ‘recognize it when they see it!’” (2004: 4).

¹⁸ A título de exemplo podemos realizar um pequeno exercício: se pedirmos a alguém que pense num líder marcante, ninguém terá problemas em apontar duas ou três figuras que, para si, se enquadrem nessa categoria.

¹⁹ De acordo com Barker (1997: p. 344), o estudo de Rost efectuado em 1991 analisa 587 obras que tratam a liderança, chegando à conclusão que em 366 dessas obras não é apresentada uma definição deste conceito.

different things to different people”. Barker indica que o estudo de Rost já citado prova que, de acordo com a amostragem por este utilizada, o conceito de liderança não é consensual nem entre gestores, nem entre estudantes de comportamento organizacional (1997: 345-346). Para Barker, as palavras usadas para definir liderança são contraditórias, os modelos são discrepantes e os conteúdos do conceito são confundidos com a natureza do conceito: “In other words, the study of leadership as an academic discipline is in shambles” (1997: 346). Da mesma forma, Bennis e Nanus afirmam:

“Decades of academic analysis have given us more than 350 definitions of leadership. (...) no clear and unequivocal understanding exists as to what distinguishes leaders from non-leaders. (...) Multiple interpretations of leadership exist, each providing a sliver of insight, but each remaining an incomplete and wholly inadequate explanation. Most of these definitions don’t agree with each other, and many of them would seem quit remote to leaders whose skills are being dissected. (...) Like love, leadership continued to be something everyone knew existed but nobody could define” (1985: 4-5).

Bolman e Deal (2003), sustentam que a dificuldade em definir o conceito de liderança advém do carácter intangível da mesma, isto é, do facto de ser um conceito abstracto que adquire diferentes significados dado que é concretizado na mente de cada pessoa que o refere de modo diferente²⁰. Deste modo, Bolman e Deal falam em diferentes “imagens de liderança” que, frequentemente, estabelecem relação com outros conceitos como poder, autoridade e gestão (2003: 337). Na mesma linha de pensamento, Bryman (1996: 276) refere que na maioria das definições de liderança estão presentes três conceitos: influência, grupo e objectivo. Yukl (1989) também reconhece que os conceitos de grupo e influência estão presentes em parte significativa das definições de liderança. De acordo com Yukl (1989), é o modo como determinado membro de um grupo se coloca face aos outros exercendo

²⁰ “Leadership. It is not a tangible thing. It exists only in relationships and in the imagination and perception of the engaged parties” (Bolman e Deal, 2003: 337). Ainda neste ponto, é de referir o estudo de Alvesson e Sveningsson que sugerem que a liderança existe enquanto conceito abstracto, mas é mais difícil de provar a sua existência enquanto conjunto concreto de comportamentos: “In a minimalistic sense leadership exists – there is discussion about it and presumably also ideas, values or aspirations that inspire this discussion or are produced by it (...) To what extent leadership exists also in other senses, for example, as a distinct set of behaviors or as a distinct idea and set of meanings guiding managerial work, is a more open question” (2003: 361) e “it is rather difficult to claim that leadership as a general term and object of study stands in a clear relationship to a particular, distinct group of phenomena possible to conceptualize in a uniform manner, for example, through the signifier leadership (...) But does leadership exist, that is, beyond attributions or discourse (language use)?” (ibidem: 363). Estes autores, sustentam que a liderança existe apenas enquanto constructo e não existe *per se*: “Leadership is routinely and with little hesitation “constructed” by managers, subordinates, journalists, leadership researchers, and others. It is frequently a highly shaky construction” (ibidem: 378).

influência que determina a liderança, sendo que a pessoa que exerce a influência sobre os restantes membros do grupo é o líder e os outros são os liderados. De facto, não existe liderança sem seguidores, existindo mesmo autores, como Grint (1997), que afirmam que a questão primordial no que toca à liderança se prende com o estabelecimento das relações dentro de um grupo, ficando por determinar se o líder, sendo aquele que está à frente dos seguidores, puxa ou é empurrado por eles. Yukl também segue esta linha de pensamento ao afirmar: “The essence of leadership is influence over followers. However, the influence process between a leader and followers is not unidirectional” (1989: 12).

Como se pode ver a partir da breve apresentação do conceito antes iniciada, para falarmos de liderança teremos que abordar o conceito de influência e alguns conceitos a este associados, tais como grupo, poder e autoridade²¹. Aliás, para Yukl, a liderança pode ser definida de um modo lato por incluir “...influence processes involving determination of the group's or organization's objectives, motivating task behavior in pursuit of these objectives, and influencing group maintenance and culture” (1989: 5). Bryman, de modo muito semelhante a Yukl, refere que a maioria das definições de liderança tende a apresentá-la como sendo um processo de influência exercido no âmbito de um grupo de forma a atingir determinados objectivos (1996: 276). Para Bryman, a liderança é vista “as a process of influence whereby the leader has an impact on others by inducing them to behave in a certain way” (idem). Ainda em consonância com a perspectiva de Yukl, Bryman afirma “...the influence process is conceptualized as taking place in a group context. Group members are invariably taken to be the leader's subordinates and hence the persons for whom the leader has some responsibility.” (idem). A terceira parte da definição de liderança de Yukl (os objectivos) é também abordada por Bryman: “...the leader influences the behaviour of group members in the direction of goals with which the group is faced. Effective leadership – the holy grail of leadership theory and research – will be that which accomplishes the group's goal(s)” (idem).

²¹ Earley e Weindling referem a este propósito: “An analysis of leadership would, initially, need to acknowledge two central factors: the relationship between leadership, power and authority (with authority defined as legitimate power or, following Bush and Glover, influence); and that leadership is about groups, and the interaction of people in groups” (2004: 4).

Gardner defende que a liderança é “the process of persuasion or example by which an individual (or leadership team) induces a group to pursue objectives held by the leader or shared by the leader and his or her followers” (2007: 17).

Para Bolman e Deal, a liderança é “a subtle process of mutual influence fusing thought, feeling, and action to produce cooperative effort in the service of purposes and values embraced by *both* the leader and the led” (2003: 339).

De acordo com Hopkins e Jackson, a liderança é uma capacidade activa dado que reside no potencial que existe numa organização pronto a ser libertado por quem receber dos outros membros a confiança para o libertar. Assim sendo, a liderança será uma relação recíproca, não podendo ser delegada, e será confiada pelos seguidores ao líder que terá como principais incumbências libertar o potencial da liderança existente na organização, focando-o e orientando-o no sentido do cumprimento dos objectivos comuns do grupo (2003: 96-97).

Para Ogawa e Bossert (1995: 224-226), a liderança é um fenómeno que percorre toda a organização e que se manifesta através das relações entre as pessoas. De acordo com estes autores, a liderança funciona de modo a influenciar a cultura da organização e está ligada aos papéis organizacionais. Assim sendo, os líderes são indivíduos que agem dentro das culturas organizacionais em relação com outros membros da organização.

Bolman e Deal referem também que a liderança “is not simply a matter of what a leader does but of what occurs in a relationship” (2003: 338). Kouzes e Posner partilham desta noção, afirmando “Leadership is a relationship between those who aspire to lead and those who chose to follow” (2007: 70).

Gardner postula que o papel de líder é apenas mais um papel a ser desempenhado no seio de um grupo, sendo que os líderes são, tal como os seguidores, parte integral de um sistema e estão igualmente sujeitos aos constrangimentos do contexto, da função e do sistema no qual têm que desempenhar o seu papel para que o grupo atinja os seus objectivos (2007:

17). Gardner defende ainda, à semelhança de Yukl (1989: 12), que os líderes actuam e são moldados pelo fluxo de comunicação que se estabelece no seio do grupo do qual fazem parte, isto é, a relação e interacção entre o líder e os seguidores não é unidireccional (2007: 17). Desta forma, Gardner defende o uso de outra palavra que não seguidores dado que esta implica demasiada passividade e dependência destes em relação ao líder (ibidem: 18). Para Gardner, seguidores deveriam ser chamados “constituents” (ibidem: 18), um termo que em português pode ser traduzido por “eleitores” ou “elementos que fazem parte de um grupo”, mas que nós, até pela natureza do nosso estudo, decidimos traduzir livremente por pares²².

Também Barker (1997), numa tentativa de definir liderança segundo outros moldes que não o “sistema feudal”, no qual um líder detém o poder sobre os seguidores, apresenta-a como uma interacção, uma relação de influência na qual não há seguidores dado que todos os membros da organização estão envolvidos na mesma relação, não existindo papéis de liderança claramente definidos visto que é uma relação dinâmica e mútua, um processo grupal (ibidem: 351). Barker defende ainda que no centro deste processo grupal está a concretização de um bem comum, ou conjunto de valores, que resulta da confluência dos valores dos diferentes membros da organização que são alinhados através da liderança. A liderança, assim, será uma forma de explorar, entender e modificar a ética de cada indivíduo, orientando-a no sentido de convergir com a dos outros membros da organização criando um bem comum que será, por seu turno, simbolizado pelo e atribuído a um líder. Desta feita, o líder é criado pela liderança e por este processo de convergência de valores e não o contrário (ibidem: 354).

Ainda dentro da questão da liderança como relação, o trabalho de Popper (2004) defende que há uma tendência para se atribuir uma importância exagerada ao líder devido a um fenómeno de atribuição, isto é, os seguidores tendem a atribuir determinadas características ao líder, independentemente de ele/ela as possuir, dado que são características e estereótipos sociais que normalmente se esperam encontrar associados aos líderes (2004:

²² Optámos pelo termo “pares” dado que consideramos que exprime melhor a ideia de proximidade entre membros de um grupo que mais se adequa ao nosso estudo visto que abordaremos a liderança colegial exercida por pares.

109-110). Popper defende que a liderança é um fenómeno em constante mutação e evolução, tendo os seguidores um papel importante no desenrolar da mesma:

“A true picture of a phenomenon as complex as leadership cannot be obtained, to use a metaphor from photography, by looking at stills, which freeze a situation at a given moment (...) it requires photography that shows movement over time. The conceptualization of leadership as relationship not only allows for this but enables us to see the movements in the background, the circumstances in which the relations exist (and change from time to time). In other words, the conceptualization of leadership as relationship permits an integrative view of leaders, followers, and circumstances, and thus reduces the bias discussed in this article, of giving too much weight to the leader” (ibidem: 118).

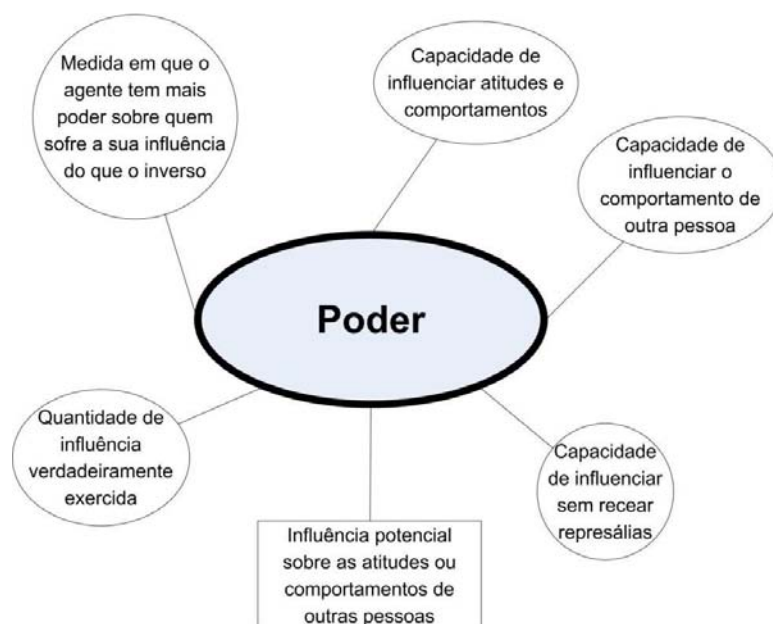
Os conceitos de influência e poder revelar-se-ão muito úteis na análise e discussão dos dados a que procederemos mais à frente no nosso trabalho e, deste modo, serão objecto de uma discussão um pouco mais alargada.

Yukl define influência como “the effect of one party (the 'agent') on another (the 'target')”, sendo este processo multiforme e sujeito a diversas ambiguidades e complexidades (1989: 13). De acordo com este autor, o processo de influência poderá ter três resultados distintos: o compromisso (o tipo de resultado com maior sucesso dado que implica a concordância e o empenho da pessoa que é alvo da influência), a obediência descomprometida (que implica que a pessoa que é alvo da influência exerce de modo indiferente o que lhe é pedido, não se empenhando na prossecução dos objectivos) e a resistência (o que significa que a pessoa que sofreu a influência não actuará de acordo com a mesma, oferecendo oposição ao desempenho dos objectivos) (idem). Veja-se a este propósito a tabela 3.

O conceito de poder é definido por Yukl como sendo “an agent's capacity to influence a target person” (1989: 14). Deste modo, o poder resulta do exercício eficaz da influência. No entanto, a definição de poder tem sido, igualmente, sujeita a um amplo debate. Segundo Yukl (1989), poder poderá significar diferentes tipos de relações entre quem exerce a influência e os alvos da influência (veja-se a figura 2).

Tabela 3 — Fontes de influência do líder (adaptado de Yukl, 1989: 44)

Fonte de influência do líder	Tipo de resultado		
	Compromisso	Conivência	Resistência
Poder referente	Provável Se o pedido for visto como sendo importante para o líder	Possível Se o pedido for visto como sendo pouco importante para o líder	Possível Se o pedido for para algo que poderá prejudicar o líder
Poder de perito	Provável Se o pedido for persuasivo e os subordinados partilharem os objectivos de tarefa do líder	Possível Se o pedido for persuasivo, mas os subordinados se mostrarem indiferentes aos objectivos da tarefa	Possível Se o líder for arrogante e insultuoso, ou se os subordinados se opuserem aos objectivos da tarefa
Poder legítimo	Possível Se o pedido for educado e muito apropriado	Provável Se o pedido ou ordem for visto como legítimo	Possível Se forem feitos pedidos arrogantes ou se não for visto como apropriado
Poder de recompensa	Possível Se for usado de uma forma subtil e muito pessoal	Provável Se for usado de uma forma mecânica e impessoal	Possível Se for usado de uma forma manipuladora e arrogante
Poder coercivo	Muito improvável	Possível Se for usado de modo a ajudar e de forma não punitiva	Provável Se for usado de um modo hostil ou manipulador


Figura 2 — Definições de poder (adaptado de Yukl, 1989: 14)

Ainda de acordo com Yukl (1989) existem diferentes fontes de poder (veja-se a tabela 4). A este propósito Rego (1997) faz uma recolha interessante de diversas definições de poder (veja-se a tabela 5).

Tabela 4 – Fontes de poder (adaptado de Yukl, 1989: 14)

Tipo de poder	Características
Poder de posição	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridade formal • Controlo sobre os recursos e recompensas • Controlo sobre os castigos • Controlo sobre a informação • Controlo do meio
Poder pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência • Amizade/Lealdade • Carisma
Poder político	<ul style="list-style-type: none"> • Controlo sobre os processos de decisão • Coligações • Co-optação • Institucionalização

Rego (1997) estabelece uma discussão interessante em torno dos conceitos “poder” e “influência”. Para este autor, a categorização estabelecida por Ansari (1990) será a mais apropriada para a discussão destes conceitos em termos de definição de liderança. Assim, de acordo com esta categorização, segundo Rego, a influência será “a transacção em que uma pessoa (ou grupo) age com o fito de alterar o comportamento de outro indivíduo (ou grupo) num sentido pretendido” (Rego, 1997: 249) e poder será “a capacidade para exercer essa influência. Não tem que ser exercido para que exista: ele é uma força potencial” (idem). Rego diferencia também poder de autoridade e controlo. Autoridade será o poder que resulta de uma determinada posição na organização e controlo será “um processo de exercer influência sobre outros” (ibidem: 250). Deste modo, ambos os conceitos se relacionam com o conceito de poder: um por ser uma espécie de poder legitimado pela posição (a autoridade) e o outro por ser uma forma de manifestar influência (o controlo) (idem). Também Abbott e Caracheo afirmam que o poder advém da autoridade e prestígio, sendo que a autoridade é a capacidade que um indivíduo possui para exercer poder em virtude do facto de ocupar determinada posição estabelecida legalmente dentro de uma organização (1988: 242).

Tabela 5 – Algumas definições de poder (retirado de Rego, 1997: 250)

- Poder é a produção dos efeitos desejados (Russell, 1983).
- Poder é a capacidade de as pessoas ou grupos obterem para si próprios *outputs* (bens, remunerações, *status* social...) de um sistema em que outras pessoas ou grupos procuram os mesmos *outputs*... O poder é exercido para alterar a distribuição inicial dos *outputs*, para estabelecer uma distribuição desigual, ou para os mudar (Perrow, 1986).
- O Poder que A tem sobre B é igual à máxima força que A pode exercer sobre B menos a máxima força que B pode mobilizar em sentido contrário (French, 1956).
- Poder é a capacidade de obter decisões, acções e situações de acordo com os nossos interesses (Dawson, 1986).
- O poder de A sobre B é a capacidade que A tem de, na sua relação com B, os termos da troca lhe serem favoráveis (Bernoux, 1986).
- A tem poder sobre B na medida em que pode obrigar B a fazer qualquer coisa que não faria sem a intervenção de A (Dahl, 1957).
- Poder é a capacidade de mobilizar recursos (Kanter, 1977).
- Poder é a capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais (Mintzberg, 1989).
- Poder é a capacidade dos actores individuais obterem o que desejam (Finkelstein, 1992).
- Poder é a capacidade de levar outra pessoa ou grupo a aceitarem as nossas próprias ideias ou planos. Em essência, o poder capacita para obter de outros o que deles se pretende (Greiner e Schein, 1988).
- O poder é a influência potencial de um agente sobre as atitudes e comportamentos de uma ou mais pessoas-alvo (Yukl, 1989).

2.2. Liderança e gestão

Uma das grandes questões no que concerne ao estudo da liderança prende-se com o debate em torno das diferenças e semelhanças entre liderança e gestão. Se, por um lado, existem autores que consideram que os termos líder e gestor podem ser usados como quase sinónimos, por outro, há quem defenda que entre líderes e gestores existem diferenças consideráveis. Alguns autores, como Foster (1986), afirmam mesmo que a maioria das teorias sobre liderança não aborda o conceito de gestão, centrando-se essencialmente em como gerir de modo eficaz uma organização, equiparando os dois conceitos (1986: 176).

Segundo Yukl (1989), o facto de uma determinada pessoa ser um gestor não implica, necessariamente, que seja um líder e o mesmo acontece em sentido inverso. Para este autor, a contenda reside no grau de diferença que é atribuída aos termos liderança e gestão. Yukl refere que diversos estudos parecem apontar para que a diferença essencial entre liderança e gestão passe pelo facto de os líderes influenciarem o compromisso para com a organização, enquanto que os gestores agem de acordo com as responsabilidades decorrentes da sua posição e exercem autoridade sobre os subordinados. No entanto, Yukl reconhece que existem opiniões diferentes neste campo, o que, uma vez mais, remete para a dificuldade em definir liderança de modo universalmente aceite. Este autor considera que não há necessidade de distinguir os dois termos e usa-os como quase sinónimos ao longo do seu trabalho (Yukl, 1989: 4-5).

Day considera que liderança e gestão são conceitos distintos, mas que são postos em prática pelos gestores escolares requerendo um equilíbrio especial no seu exercício. Para Day, a liderança é, acima de tudo, um processo de construção e manutenção de uma visão, cultura e relações interpessoais. Por outro lado, para este autor, a gestão prende-se com a coordenação, apoio e monitorização das actividades organizacionais (2003: 167).

Earley e Weindling defendem que entre liderança e gestão existem algumas diferenças. Estes autores defendem que a liderança tende a ser mais formativa, proactiva e relacionada com a resolução de problemas, estando mais ligada a conceitos como visão, missão e valores, diríamos nós com o “que coisas fazer”, enquanto que a gestão tende a estar mais orientada para o planeamento, organização e execução, para o uso dos recursos, para o “fazer as coisas acontecer” (2004: 5). No entanto, afirmam que ambos os aspectos são essenciais para o sucesso de uma organização e que, na prática, líderes e gestores são quase indistinguíveis (ibidem: 8). Neste ponto, os autores aproximam-se do ponto de vista de Bush e Middlewood que defendem que a liderança e a gestão devem ter igual ênfase para que uma organização tenha sucesso, operando de modo eficaz e atingindo os seus objectivos dado que se é importante que se tenha uma visão clara para que se estabeleça a direcção que se pretende que a organização atinja, é igualmente importante assegurar que as

inovações são implementadas de modo eficaz e que as funções quotidianas da escola estão a ser bem desempenhadas enquanto se procede a mudanças noutros sectores (2005: 4).

Ainda de um ponto de vista semelhante, Everard, Morris e Wilson consideram que a liderança é algo diferente da gestão (veja-se a tabela 4 apresentada de seguida). Para estes autores, a gestão está relacionada com o estabelecimento de objectivos para a organização, com o planeamento de como atingir esses objectivos, com a organização dos recursos para que o objectivo seja atingido, com o controlo do processo, com o estabelecimento e implementação de padrões organizacionais. O gestor será a “cola” que mantém a organização unida dado que tem que integrar os recursos de que dispõe no sentido da prossecução dos objectivos a que se propõe, tem que ser agente de verdadeira mudança, tem que manter e desenvolver os recursos, usando os talentos da equipa que trabalha consigo para chegar a soluções que impliquem o comprometimento dos membros da organização (2004: 5).

Tabela 6 – Liderança *versus* gestão (adaptado de Everard, Morris e Wilson, 2004: 23)

Liderança	Gestão
<ul style="list-style-type: none">• Visão• Assuntos estratégicos• Transformação• Fins• Pessoas• Fazer as coisas certas	<ul style="list-style-type: none">• Implementação• Assuntos operacionais• Transacção• Meios• Sistemas• Fazer as coisas bem

No entanto, estes autores, tal como Yukl (1989), consideram que gestão e liderança não são áreas estanques e que devem ser parte integrante uma da outra (Everard, Morris e Wilson, 2004: 22).

Outros autores que consideram que a liderança e a gestão são conceitos diferentes, mas que estão intimamente ligados e que partilham a mesma importância na organização são Bush e Coleman. Para estes autores, a liderança prende-se com o estabelecimento de uma visão para o futuro desejável da organização e a gestão com os processos e estruturas necessárias ao funcionamento da organização (2000: 4).

Também Kotter partilha da ideia de que a liderança é diferente da gestão, embora considere que a razão para essa diferença não é bem conhecida pela maioria das pessoas. Kotter afirma

“Leadership isn’t mystical and mysterious. It has nothing to do with having charisma or other exotic personality traits. It is not the province of a chosen few. Nor is leadership necessarily better than management or a replacement for it. Rather, leadership and management are two distinctive and complementary systems of action. Each has its own function and characteristic activities. Both are necessary for success in an increasingly complex and volatile business environment” (1991: 102).

Para este autor, a diferença fundamental entre liderança e gestão é que a primeira lida com a mudança e a segunda lida com a complexidade (ibidem: 103).

Um dos autores que problematiza esta questão de modo mais consistente é Gardner. Gardner, na sequência da discussão que efectua em torno do conceito de liderança, afirma que o líder é alguém que desempenha um papel específico na organização, papel esse que não pode ser separado do contexto em que está inserido, nem do sistema ao qual pertence. Para Gardner, os líderes são parte de um sistema mais lato e, como tal, afectam e são afectados por esse sistema, sendo as interações entre os líderes e os subordinados que moldam os líderes e os levam a influenciar os subordinados (2007: 17). Tal como outros autores, Gardner separa liderança de estatuto. Segundo este autor, não é o estatuto que torna o líder numa figura de topo dado que existem várias figuras de topo que não são líderes, tal como afirma o autor “We have all occasionally top persons who couldn’t lead a squad of seven-year-olds to the ice cream counter” (ibidem: 18). No entanto, Gardner reconhece que o estatuto e a posição na organização acarretam valores simbólicos e expectativas que potenciam a liderança, uma vez que, os membros de uma organização implicitamente esperam que o detentor de um cargo elevado na mesma exerça liderança. Para Gardner, o gestor é alguém que detém “a directive post in an organization, presiding over the processes by which the organization functions, allocating resources prudently, and making the best possible use of people” (ibidem: 19). Esta definição aproxima-se bastante da

que o mesmo autor apresenta de liderança²³ dado que ambas realçam o papel do líder e do gestor enquanto utilizadores do potencial humano da organização. De facto, Gardner refere que, na tentativa de distinguir liderança e gestão, a maioria dos autores acaba por ir demasiado longe, levando a que “In the process leaders generally end up looking like a cross between Napoleon and the Pied Piper, and managers like unimaginative clods” (ibidem: 19). Deste modo, Gardner defende que não pode existir grande separação entre líderes e gestores dado que mesmo os líderes mais visionários são, muitas vezes, confrontados com decisões de gestão pura. Para Gardner, existem seis áreas nas quais os gestores-líderes se distinguem dos gestores aos quais não associamos a liderança. Os gestores-líderes pensam a longo prazo, medindo as suas acções para além do problema imediato com o qual têm que lidar. Para além de pensarem prospectivamente pensam também em termos mais latos, isto é, têm em conta o contexto no qual a sua organização se insere. Este tipo de líderes influencia um maior escopo de pessoas, inclusive para além das fronteiras da sua organização, enfatizam os valores, visão e motivação, possui competência política de modo a lidar com as exigências dos diferentes pares e pensa em termos de renovação, fazendo face a uma realidade em constante mutação (ibidem: 20).

Bolman e Deal (2003) também consideram que a liderança é diferente da gestão e que ambas são facilmente confundidas. Estes autores partilham da opinião de Gardner (2007) afirmando que uma pessoa pode ser líder sem ser gestor e vice-versa e advertindo para o facto de não ser possível estabelecer uma diferença muito vincada entre liderança e gestão sob pena de se desenhar uma caricatura de líder e de gestor (ibidem: 337). Bolman e Deal concordam ainda com Gardner quando este refere que os líderes pensam a longo prazo, têm em conta os diversos níveis da organização e o exterior da mesma, influenciam para além dos seus seguidores imediatos, enfatizam a visão e a renovação e têm capacidades políticas para lidar com os diversos seguidores (ibidem: 337-338).

Zaleznick é outro dos autores mais citados no que toca a esta questão da diferença entre gestão e liderança. Este autor discute os conceitos de liderança e gestão e afirma que as

²³ “Leadership is the process of persuasion or example by which an individual (or leadership team) induces a group to pursue objectives held by the leader or shared by the leader and his or her followers” (Gardner, 2007: 17).

diferenças entre líder e gestor são profundas e têm raízes na própria forma de vida do indivíduo (2004: 75). Para Zaleznick, “managers and leaders are very different kinds of people. They differ in motivation, in personal history, and in how they think and act” (idem). Zaleznick afirma que os gestores tendem a privilegiar o controlo e racionalidade, tentando resolver problemas que surjam e que ponham em causa esses dois pólos e focando a sua atenção nos objectivos, recursos e estruturas da organização, no sentido de manter o *status quo* da organização e evitar as mudanças (ibidem: 75-79). Já os líderes, por seu turno, tendem a exercer influência no sentido de alterar estratégias e decisões, desenvolvendo novas abordagens e novas sinergias que são criadas tendo em conta as ideias e imagens que motivam as pessoas (ibidem: 76-79). Deste modo, os gestores são vistos por Zaleznick como pessoas cuja atenção se dirige ao modo como as coisas são feitas, enquanto os líderes são pessoas cuja atenção se foca no que os acontecimentos e as decisões significam para os participantes (ibidem: 78).

No entanto, a distinção entre liderança e gestão mais frequentemente citada é de Bennis e Nanus (1985: 21): “Managers are people who do things right and leaders are people who do the right things”. Para estes autores, a diferença entre liderança e gestão é muito marcada, prendendo-se com a própria etimologia das palavras. Gerir é concretizar, ter o cuidado ou a responsabilidade por algo, conduzir; enquanto que liderar é influenciar, guiar em determinada direcção, orientar o curso, uma acção ou opinião. Todavia, Bennis e Nanus defendem que tanto a liderança quanto a gestão são importantes para o sucesso da organização (ibidem: 21).

Também Rego (1997) cita Bennis (1989) para referir a questão das potenciais diferenças entre liderança e gestão. Assim sendo, na esteira de Bennis, Rego defende que líderes e gestores são diferentes a nível psicológico, sendo os líderes mais proactivos e mais preocupados com os objectivos a longo prazo e com a inovação e originalidade por oposição à administração e imitação mais características dos gestores – numa perspectiva de que “se funcionou há que manter” (veja-se a tabela 7).

Tabela 7 – Gestores e líderes (adaptada de Rego, 1997: 28)

Gestores	Líderes
<ul style="list-style-type: none">• Rendem-se à situação• Administram• Questionam-se sobre o como e o quando• Têm perspectivas de curto prazo• Imitam• As competências de gestão podem ser ensinadas/aprendidas	<ul style="list-style-type: none">• Procuram agir sobre a situação• Inovam• Questionam-se sobre o quê e o porquê• Têm perspectivas de longo prazo• São originais• As competências de liderança não podem ser ensinadas/aprendidas

Na mesma esteira segue Earley que afirma que “leadership tends to be more formative, proactive and problem-solving, dealing with such things as values, vision and mission, whereas the concerns of management are more with the execution, planning, organising and deploying of resources, or ‘making things happen’” (2002: 34). Earley cita também Bennis (1989) (veja-se a tabela 8) dizendo que a liderança está relacionada com criar e manter um compromisso com uma visão bem definida, gerir a mudança de modo a melhorar a organização, criar uma equipa de alto desempenho, inspirar, motivar e influenciar o pessoal, liderar através do exemplo e assumir a responsabilidade; enquanto que a gestão está relacionada com o pensamento e planeamento estratégico, com o utilizar da melhor forma as capacidades do pessoal, com a delegação, apreciação e desenvolvimento, com os recursos financeiros, com as comunicações, com a monitorização, com a avaliação do desempenho e apresentação de resultados (ibidem: 35). No entanto, Earley reconhece que tanto a liderança, como a gestão se sobrepõem e são essenciais para o sucesso da organização (idem).

Já Mintzberg, defende que existem diversos mitos em torno do trabalho do gestor e que na realidade os papéis do gestor resultam directamente da autoridade formal²⁴ e envolvem relações interpessoais básicas como figura de proa que desempenha deveres cerimoniais,

²⁴ Mintzberg defende que o gestor é “that person in charge of an organization or subunit” e que os gestores “are vested with formal authority over an organizational unit. From formal authority comes status, which leads to various interpersonal relations, and from these comes access to information. Information, in turn, enables the manager to make decisions and strategies for the unit” (1991: 19).

como elo de ligação que estabelece contactos dentro e fora da estrutura vertical de comando e como líder que utiliza o poder que lhe é potencialmente dado pela posição formal na organização, tornando-se responsável pelo trabalho dos membros organizacionais sobre os quais está formalmente responsável (1991: 19-20).

Tabela 8 – Líder e gestor (adaptado de Earley, 2002: 34)

Enquanto	
O líder controla o contexto	o gestor submete-se
O líder inova	o gestor administra
O líder desenvolve	o gestor mantém
O líder foca-se nas pessoas	o gestor foca-se nos sistemas e estruturas
O líder pergunta o quê e porquê	o gestor pergunta como e quando
O líder desafia o status quo	o gestor aceita o status quo
O líder faz a coisa certa	o gestor faz a coisa bem

2.3. Modelos de liderança

Retomamos neste ponto a tipologia de Bolman e Deal (2003) dado que, tal como apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, foi a que escolhemos para a caracterização das organizações escolares e da liderança. Optámos por utilizar esta estrutura em detrimento de outras, por exemplo a ordem cronológica, dado que esta tipologia quadripartida de Bolman e Deal será utilizada ao longo do nosso trabalho como suporte teórico e ferramenta de análise de dados empíricos. Tal como defendido pelos autores, o modelo de quatro enquadramentos de liderança por eles proposto permite ao líder usá-los como janelas e mapas no mundo da gestão da organização da qual é figura de topo (Bolman e Deal, 2003: 13) e permitir-nos-á enquadrar o nosso trabalho, facilitando a leitura e a análise dos dados. Dado que já abordámos esta tipologia no primeiro capítulo deste trabalho, vamos aqui apenas retomar algumas das ideias-chave de cada um dos enquadramentos para proceder a uma estruturação de alguns dos vários modelos de

liderança²⁵ abordados pelos principais investigadores da área. Para tal, relembramos a tabela 2, na qual se resumem as principais características de cada enquadramento.

2.3.1. Enquadramento estrutural

Como já foi referido, o enquadramento estrutural enfatiza a persecução de objectivos, a especialização de papéis, o cumprimento de regras e o estabelecimento de hierarquias de modo a controlar uma estratégia estabelecida em função de determinados objectivos pré-definidos. Assim sendo, poderemos incluir dentro deste enquadramento diversos modelos de liderança, entre eles, a liderança estratégica, a liderança de tipo empreendedor, a liderança técnico-racional, a perspectiva institucional e a teoria dos papéis.

De acordo com Davies e Davies, a liderança estratégica não é um modelo novo de liderança, mas sim um dar uma nova ênfase à dimensão estratégica dentro do paradigma mais lato da liderança (2005: 10). A liderança estratégica centra-se em torno de alguns conceitos essenciais que se prendem fundamentalmente com o estabelecimento de direcção, tendo em linha de conta uma perspectiva holística sobre os acontecimentos, relembrando as dimensões mais abrangentes da organização e um enquadramento temporal a médio/longo prazo (Davies & Davies, 2004: 30). Deste modo, os líderes estratégicos têm um papel fundamental no estabelecimento de direcção para a organização, transformando a estratégia em acção, desenhando para isso pontos de intervenção eficazes e capacidades estratégicas tanto nas pessoas, quanto na organização (Davies & Davies, 2005: 12; Davies & Davies, 2004: 30). Este tipo de líderes usa processos estratégicos de reflexão, de análise e articulação de ideias, de diálogo e criação de uma linguagem comuns para o desenvolvimento de modelos mentais favoráveis à transposição da visão e de objectivos em acção de modo a atingir a mudança pretendida ou o seguimento do rumo estabelecido (Davies & Davies, 2005: 12), num claro comportamento que se emoldura pelo enquadramento estrutural.

²⁵ Por motivos de condensação do trabalho não poderemos abordar todas as teorias de liderança com que nos deparámos e, como tal, optámos por seleccionar algumas que nos pareceram mais úteis para a nossa análise de dados recolhidos durante o trabalho empírico.

Outra abordagem da liderança que, a nosso ver, poderá ser colocada sob o enquadramento estrutural é a liderança de tipo empreendedor. Neste género de liderança, que só recentemente se começou a associar aos líderes educacionais, o líder, quando confrontado com um problema ou desafio, desenvolve uma estratégia que se coadune com a solução que encontra para o problema, usando capacidades de gestão financeira, de comunicação, de motivação e de desenvolvimento de visão de modo a conseguir – através do controlo, da ambição, da perseverança e da determinação – atingir os seus objectivos (Hentschke & Caldwell, 2005).

A liderança sustentável, do nosso ponto de vista, possui características que nos permitem agrupá-la no enquadramento estrutural, nomeadamente dado que dentro dos seus princípios fundamentais encontramos o desenvolvimento de uma estratégia que assegure a aprendizagem sustentável (o grande objectivo da organização escolar) que perdure ao longo do tempo, usando para tal os recursos humanos e materiais que se encontram à disposição e de uma forma activa, monitorizando o ambiente para impedir que algo afecte a persecução dos objectivos (Hargreaves, 2005).

O conceito de liderança técnico-racional é, do nosso ponto de vista, outro que se pode relacionar com o enquadramento estrutural. De facto, segundo Ogawa e Bossert, os 4 pressupostos fundamentais deste tipo de liderança – função, papel, indivíduo e cultura – são muito próximos dos do enquadramento estrutural. Estas 4 assumpções relacionam-se com este enquadramento na medida em que a liderança funciona com uma influência na cultura organizacional de modo a atingir determinados objectivos, está relacionada com os papéis organizacionais (um dos conceitos centrais do enquadramento estrutural), parte do princípio de que o líderes são indivíduos que possuem certos atributos e/ou agem de determinadas formas – interagindo com os conceitos de papel, políticas, tecnologia e ambiente de modo a levar toda a organização a funcionar de acordo com as regras determinadas pelo líder, agindo dentro de uma cultura organizacional, ou dentro de um determinado ambiente organizacional que é moldado pelos líderes (Ogawa & Bossert, 1995: 226-229). De acordo com esta perspectiva, as organizações existem para cumprir determinados objectivos

específicos e pré-determinados. Os membros da organização têm o seu comportamento controlado através de estruturas formais e de procedimentos e regras específicos, funcionando a liderança para influenciar os comportamentos dos actores organizacionais tendo em vista o sucesso da organização, i.e., o cumprimento dos objectivos. A liderança, nesta abordagem, encontra-se ligada aos papéis organizacionais, nomeadamente, aos actores de topo da hierarquia da organização que podem tomar decisões estratégicas e influenciar o comportamento dos restantes membros (Ogawa & Bossert, 1995: 227-228).

De acordo ainda com Ogawa e Bossert (1995), a perspectiva institucional da liderança aponta para que o comportamento dos actores organizacionais se paute não por objectivos internamente gerados, tal como a abordagem técnico-racional da liderança, mas por instituições externamente criadas, regras societais que se assumem como teorias culturais, ideologias e regras. Esta perspectiva sobre a liderança tem como linha de fundo o facto de as organizações sofrerem o impacto do ambiente institucional, levando-as a adoptar estruturas e regras que aumentem a eficácia das suas operações e que reflectam as instituições exteriores para ganhar legitimidade social (ibidem: 231). Este tipo de perspectiva sobre a liderança, como se pode verificar pelo acima exposto, prende-se muito com o ambiente institucional no qual a organização se insere estando, assim, dentro dos conceitos centrais do enquadramento estrutural.

Uma outra teoria da liderança, a teoria dos papéis (apresentada, entre outros, por Ogawa e Bossert, 1995), poderá situar-se dentro do enquadramento estrutural dado que aponta para o papel fulcral que o desempenho de determinados papéis terá na organização. Um papel será o conjunto de actividades que se espera que uma determinada pessoa que ocupa determinado cargo desempenhe (ibidem, 234). No entanto, não são essas actividades, ou papéis, que são importantes para a determinação da estrutura da organização, mas sim a rede de relações que se estabelece entre os diferentes detentores de lugares na organização dado que a diferentes papéis correspondem diferentes recursos que os membros organizacionais precisam trocar entre si para, dentro da sua esfera de acção, poderem exercer liderança (idem).

2.3.2. Enquadramento dos recursos humanos

O enquadramento dos recursos humanos preconiza o ajuste das organizações aos indivíduos que as compõem dado que dá a primazia à satisfação das necessidades, capacidades, limitações e talentos dos actores organizacionais. No âmbito deste enquadramento poderemos referir a liderança por persuasão²⁶, a liderança transformacional (em oposição à liderança transaccional), a liderança construtivista e a liderança emocional.

Um dos tipos de liderança mais claramente ligado aos princípios do enquadramento dos recursos humanos é a liderança por persuasão. Este tipo de liderança preconiza a ligação entre a estrutura da organização escolar e o desenvolvimento do potencial dos membros da organização. O papel deste tipo de líderes consiste em encorajar, sustentar e ampliar os contextos nos quais a educação ocorre (Novak, 2005: 44). Nesta abordagem, os líderes trabalham de modo a criar mensagens que fomentem nos seguidores o desejo de retirar maior proveito do seu potencial social, intelectual, emocional, moral e criativo, tendo como ponto de partida a noção de que todos os membros da organização são importantes para o desenvolvimento da mesma (ibidem: 44-45). A liderança por persuasão pressupõe que a educação deve ser um processo de convidar – explícita e implicitamente – à participação dos membros da organização em actividades com significado, desenvolvendo as suas capacidades e fomentando o *empowerment* dos seguidores.

Ainda com forte ênfase no *empowerment* temos a liderança transformacional, termo utilizado pela primeira vez por Burns em 1978. De acordo com Leithwood e Jantzi: “all transformational approaches to leadership emphasize emotions and values, and share in common the fundamental aim of fostering capacity development and higher levels of personal commitment to organisational goals on the part of leaders’ colleagues.” (2005: 31). A influência é distribuída ao longo de toda a organização, não estando o poder alojado nos detentores de cargos hierarquicamente superiores, mas sim nos membros que consigam

²⁶ Decidimos traduzir o termo “invitational leadership” por “liderança por persuasão” dado que, como se verá de seguida, este tipo de liderança preconiza um envolvimento de todos os membros organizacionais no sentido de fomentarem o seu potencial aplicando-o em prol do desenvolvimento da escola para que a aprendizagem ocorra de modo mais eficaz, sendo que esse envolvimento é resultado da acção do líder enquanto catalizador dos potenciais dos membros da organização.

inspirar os colegas para desenvolverem as suas capacidades em prol da organização (ibidem: 32). Este tipo de liderança caracteriza-se por ter uma forte componente pessoal na medida em que o líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objectivos suportados por valores e ideais. Este tipo de liderança comporta quatro componentes essenciais: a componente carismática, de desenvolvimento de uma visão e de indução do orgulho, do respeito e da confiança; a componente inspiracional, de motivação, de estabelecimento de objectivos e metas elevadas, de modelagem de comportamentos no sentido de atingir as metas estabelecidas; a componente de respeito pelos subordinados no sentido de lhes prestar toda a atenção; e a componente de estimulação intelectual, de desafio, de “espicaçar” os subordinados com novas metas e com novos métodos para as atingir. O líder transformacional é respeitado pelos seguidores, inspira confiança e é visto como um exemplo a seguir. Este tipo de líder é proactivo e comporta-se de forma a motivar os seguidores, desafiando-os a superar os seus limites e a procurar soluções criativas e estimulantes para a resolução de problemas. Para além disto, o líder transformacional presta atenção às necessidades de desenvolvimento profissional e de prossecução de objectivos de cada seguidor, agindo por vezes como mentor. O líder transformacional aumenta também o grau de compromisso dos seguidores para com a visão, a missão e os valores organizacionais comuns ao enfatizar a relação entre os esforços dos seguidores e o alcançar das metas organizacionais. O líder transformacional, em suma, é visto como um gestor de sentido, alguém que define a realidade organizacional através de uma visão que reflecte a forma como o líder interpreta a missão e os valores nos quais a acção organizacional se deverá basear.

A liderança transformacional tem sido apresentada como uma alternativa à liderança transaccional, na medida em que esta última se foca na existência de um sistema de recompensas e de castigos aplicados pelo líder em resultado do cumprimento, ou não, de objectivos contratuais. A liderança transaccional difere assim da liderança transformacional, já que no primeiro tipo o líder apenas indica quais os comportamentos a adoptar e os objectivos a atingir, não influenciando, nem motivando os seguidores para a prossecução

das metas desejadas. A liderança transaccional baseia-se, então, numa dicotomia clara entre o líder enquanto superior e o seguidor enquanto dependente, numa perspectiva mais de conformidade do que de criatividade face aos desafios e às metas impostas pela realidade organizacional (Antonakis, Avolio, & Sivasubramanian, 2003: 262-265; Avolio, Zhu, Koh, Bhatia, 2004: 953; Barnett & McCormick, 2004: 407-409; Bass, Avolio, Jung, & Berson, 2003: 208-216; Bryman, 1996: 280-281; Bush & Coleman, 2000: 22-24; Day, 2003: 164-166; Harris, 2003: 16-18; Hopkins, 2003: 56-57; Rego, 1997: 392-401; Yukl, 1989: 210-211).

A liderança construtivista, com a sua forte atenção nas relações, insere-se, a nosso ver, dentro do enquadramento dos recursos humanos. Esta abordagem entende a liderança como uma forma de aprendizagem que tem um propósito e que ocorre dentro de uma rede de relações recíprocas (Lambert, 2005: 95-96). Também Ogawa e Bossert referem que a base da liderança são as interacções entre os actores organizacionais e que a influência não é unidireccional, mas sim que flui na organização, sendo recíproca (1995: 235-236).

Também com forte ênfase no *empowerment* e nas relações entre membros da organização temos a liderança distribuída. De acordo com Harris “distributed leadership is an emergent property of a group or a network of interacting individuals” (2005: 163). Este tipo de liderança, então, implica uma distribuição da liderança na qual esta é repartida pelo trabalho de vários indivíduos e as tarefas de liderança são concretizadas através da interacção de múltiplos líderes (ibidem: 163). Assim sendo, a liderança distribuída é, desta forma, um fenómeno social construído através das relações entre os múltiplos membros da organização e não um conjunto de características, traços ou competências de um só indivíduo (ibidem: 164).

Anit Somech refere o fenómeno da liderança participativa como sendo potenciador de *empowerment*. Somech define liderança participativa como “joint decision making or at least shared influence in decision making by a superior and his or her employees” (2005: 778). Os líderes nesta abordagem lideram ao encorajar os membros das equipas que lideram a aumentar o seu desempenho através da descoberta de novas oportunidades e de novas

respostas pela partilha de conhecimentos (ibidem: 780). A liderança participativa, então, promove a discussão e a partilha entre os membros organizacionais na busca de ideias criativas e de soluções analíticas para os problemas organizacionais à medida que eles surgem e os afectam (ibidem: 782), fomentando a cooperação e o *empowerment*.

A liderança emocional, conceito que resulta de uma já longa história de autores que se debruçam sobre a inteligência emocional²⁷, tem em conta diversas competências úteis para lidar com a mudança e com a gestão da mudança. Este tipo de liderança promove a qualidade das relações interpessoais com e entre os seguidores e contribui para a capacidade do líder em influenciar as emoções e atitudes face à mudança (Ferres & Connell, 2004: 64-65).

2.3.3. Enquadramento político

A abordagem do enquadramento político vê as organizações como arenas nas quais os diferentes intervenientes competem pelo controlo do poder e de recursos escassos. Algumas das abordagens da liderança que se podem inserir neste enquadramento são a liderança política, a liderança distribuída e a liderança democrática.

Segundo Deal (2005: 110), “In a world that is politically charged and culturally splintered, organizations long for leaders who are masterful politicians and imaginative and inspirational poets”. Para este autor a liderança é essencialmente política, apesar de a maioria das pessoas tender a pensar nela como estrutural ou ligada aos recursos humanos. Deal define alguns princípios de acção da liderança política que passam pelo mapeamento do território, pela consolidação da base de poder, pelo estabelecimento de uma agenda clara, pelo uso da informação como arma para que se possa agir no momento oportuno,

²⁷ Ferres e Connell (2004) referem que o conceito de inteligência emocional começou por ser abordado em 1920 por Thorndike que o apresentava como uma “theory of social (practical) intelligence, which was defined as wisdom in social contexts due to the ability to understand and manage people” (ibidem: 63). De acordo com as autoras, em 1983 Gardner distingue a inteligência intrapessoal, definida como “a person’s ability to gain access to his/her own emotions” da inteligência interpessoal, que envolve “the correct perception of others’ emotions, moods and desires” (idem). Já em 1997, Mayer e Salovey, de acordo com Ferres e Connell (2004), afirmam que “emotional intelligence is a composite of abilities theorized to contribute to the accurate perception, understanding and management of one’s emotions and the emotions of others, which can be used to guide thinking and actions” (idem).

pela aproximação aos oponentes e pela criação de áreas onde se possa resolver os conflitos, entre outros (ibidem, 114). Também Bacharach e Mitchell (1987: 410) referem que os membros da organização são actores políticos com as suas necessidades, objectivos e estratégias para os atingir, sendo a tomada de decisão a área em que se verificam mais conflitos devido precisamente às diferentes necessidades de cada actor organizacional que devem ser supridas (idem). Deste modo, os actores organizacionais tendem a agrupar-se em coligações de interesses de forma a garantir que conseguem encontrar estratégias que assegurem a concretização dos mesmos (ibidem, 411). Afonso defende igualmente que “organizations are made up of different groups with specific interests, establishing power relationships, in conflict or cooperation situations, in order to obtain gains, with regard to those interests” (2002: 12) sendo os conceitos de interesse, conflito e poder fulcrais para que a liderança ocorra. Afonso refere que os diferentes grupos de actores organizacionais que partilham interesses podem juntar-se em grupos de interesses, formando grupos de pressão (veja-se a figura 3) que agem sobre o líder e levando ao conflito porque a convergência só pode ser definida em oposição a outros interesses ou grupos de interesses (ibidem: 14).

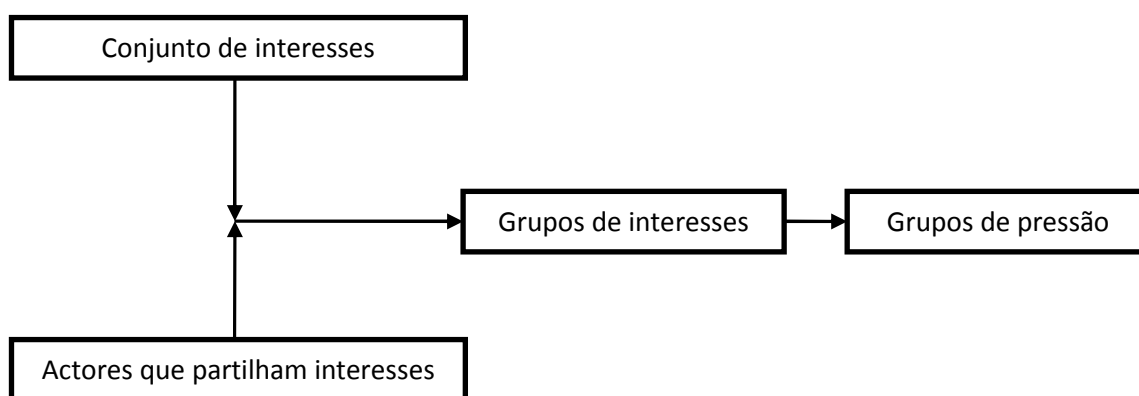


Figura 3 – Grupos de pressão (adaptado a partir de Afonso, 2002: 14)

Uma outra perspectiva recente de liderança política é a apresentada por Cronin. Este autor argumenta que a liderança política é, em parte, teatro e que os líderes “especially political leaders, more than they want to admit, need well-developed acting skills” (2008: 459). Cronin estabelece uma comparação entre a relação actor-público e líder-seguidor afirmando que tal como o actor tenta envolver o seu público e se preocupa com a recepção que terá da

parte deste, o líder político tenta atingir os seus seguidores, preocupando-se em persuadir, inspirar e reter apoio político (ibidem: 460). Os líderes políticos, tal como os actores, tentam, então, estabelecer uma ligação com o público, usando símbolos que partilham com os seus seguidores, ouvindo de uma forma empática para fomentar a cooperação, improvisando quando surgem dificuldades, irradiando confiança e projectando disciplina, rigidez e honestidade (Cronin, 2008).

Ammeter, Douglas, Gardner, Hochwarter e Ferris estabelecem um modelo de liderança política (veja-se a figura 4). De acordo com estes autores, a política tem sido denegrida ao longo dos anos como sendo o “lado negro” das organizações (2002: 754). No entanto, em sua opinião, a política pode minimizar a ambiguidade e dar sentido a fenómenos organizacionais (idem). O modelo de liderança política apresentado por estes autores inclui três componentes básicos: antecedentes do comportamento político do líder, comportamento político do líder e consequências do comportamento político. Os antecedentes do comportamento político explicam a motivação que leva os líderes a adoptarem comportamentos políticos e são uma justificação para a sua apetência (ou falta dela) para adoptar esse tipo de comportamentos. Os autores incluem o conceito “tempo” no seu modelo dado que acreditam que os episódios anteriores de comportamento político do líder influenciam a reputação do líder, o que, em conjunto com a cultura e estrutura organizacionais, contribui para o estabelecimento do contexto do episódio actual. As características pessoais do líder – as suas capacidades cognitivas, vontade política, capital social e estilo de relacionamento interpessoal – também têm impacto na forma como o líder se envolverá em comportamentos políticos, assim como os antecedentes dos seguidores, dado que, o estatuto/poder dos seguidores e os seus atributos de personalidade influenciam directamente o comportamento político do líder. O modelo inclui ainda o comportamento político do líder em si, ou seja, as suas acções a nível individual, de coligação e em rede, os seus comportamentos políticos proactivos e reactivos, a sua influência simbólica, as combinações de tácticas e o seu estilo interpessoal como moderador. Em seguida, o modelo discute os resultados dos comportamentos políticos do líder quer a um nível mais imediato – como a medida da eficácia do líder, as promoções e mobilidade, e comportamentos dos

seguidores como as reacções afectivas e cognitivas, as atitudes dos seguidores e o seu desempenho – quer a um nível menos mensurável com a reputação do líder, a sua compensação e o seu poder (Ammeter et al., 2002: 754-755). Este modelo revelar-se-á bastante útil numa análise política da liderança dado que, de acordo com os autores, para ser eficaz a liderança deverá ter em si a predisposição para ser influência e deverá ter em conta todos os aspectos que, ao construir um contexto, determinam os comportamentos de liderança (ibidem: 760).

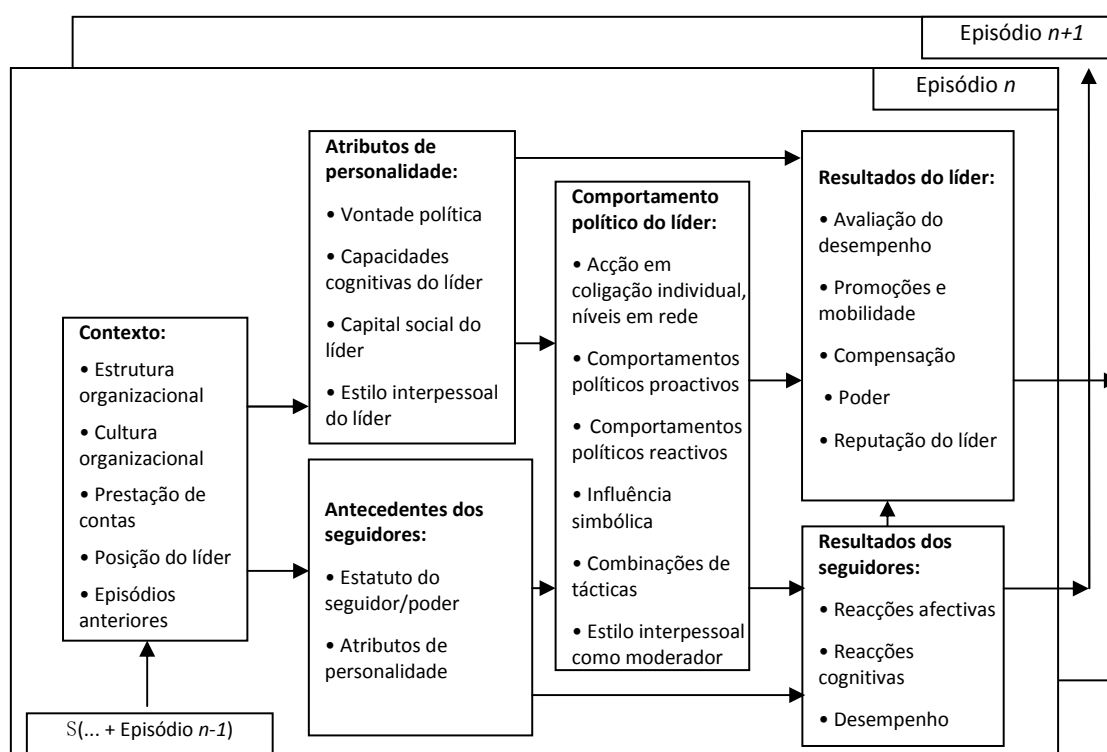


Figura 4 – Modelo de liderança política (adaptado de Ammeter et al., 2002: 754)

Um dos conceitos de liderança que tem ganho proeminência nos últimos anos é o da liderança distribuída em oposição ao domínio quase absoluto das teorias de liderança focadas num só líder (Gronn, 2002: 423; Muijs & Harris, 2003: 437; Woods, 2005: vi-vii), embora, de acordo com alguns autores (veja-se Harris, 2004: 13) existam diversas interpretações do conceito. Gronn critica o estado da arte no que se reporta ao estudo da liderança defendendo que é preciso ir além dos dois dualismos “sacrossantos” deste campo – o dualismo líder-seguidores e o liderança-obediência – existindo abordagens que enfatizam o papel dos seguidores e que desvalorizam a importância da obediência no que

respeita ao processo de liderança (2002: 425). Da mesma forma, Harris defende que a liderança distribuída poderá preencher um “ponto cego” – áreas em falta na pesquisa sobre a liderança – dado que a maioria dos estudos se foca na liderança centrada num indivíduo só (2004: 12).

Harris define liderança distribuída como “a form of collective leadership in which teachers develop expertise by working together” (ibidem: 14). A liderança distribuída, então, defende que a liderança na organização deverá estar distribuída entre alguns, ou todos, os membros da mesma²⁸. Desta forma, todos os membros da organização poderão, potencialmente, ser líderes (Gronn, 2002: 429), abrindo a possibilidade de uma liderança mais colectiva e democrática (Muijs & Harris, 2003: 439) e, assim, uma das propriedades da liderança distribuída é a interdependência. Os líderes, nesta abordagem, dependem de outros membros da organização para desempenhar as suas funções, ou porque as suas funções se sobrepõem ou porque as suas responsabilidades se complementam (Gronn, 2002: 432). Por outro lado, a liderança distribuída implica coordenação, quer implícita, quer explícita para o planeamento e organização do tempo e dos recursos, para a padronização dos meios e para a gestão da informação e comunicação (ibidem: 433).

Pelo acima exposto, o conceito de liderança distribuída tem implicações no que diz respeito ao estudo da liderança em geral dado que desafia a noção de que o gestor é líder. Para a liderança distribuída o gestor é apenas um membro da organização a quem foi atribuído o estatuto de líder através de um contrato legal, embora a liderança em si não possa ser atribuída desta forma e dependa da vontade dos seguidores (ibidem: 442). Harris (2002) defende que o líder formal de organização sob a perspectiva da liderança distribuída deverá ser o responsável pelo desempenho geral da organização, unindo os diversos membros em torno de uma relação produtiva, criando uma cultura central de expectativas em torno do uso de capacidades e habilidades (ibidem: 14).

²⁸ Gordon (2002) defende que as teorias da liderança política têm como implicação que “leadership is not necessarily something that an extraordinary individual does. Rather it is something that many people can do” (ibidem: 156).

Intimamente relacionado com o conceito de liderança distribuída encontra-se a noção de colegialidade. Harris defende que a liderança distribuída se distingue da colegialidade dado que a primeira resulta de uma actividade conjunta e não é apenas uma “etiqueta” para essa actividade (2002: 15). Para Woods e Woods, a colegialidade tem como principal vantagem o facto de que se aceita que os membros têm todos a sua área de especialidade que trazem para um conjunto que é assim formado, sentindo todos que têm uma palavra a dizer, que têm voz no rumo da organização (2006: 12). Woods e Woods apresentam algumas características da colegialidade que, a nosso ver, têm implicações políticas. Em primeiro lugar, temos a estrutura institucional da organização que permite a tomada de decisões colectiva, levando a um processo de negociação e de relações de prestação de contas. Em seguida, deparamo-nos com a dispersão da iniciativa levando a que diversos actores organizacionais possam tomar medidas importantes para o desempenho da organização. Há ainda a ter em conta a facilitação, sendo que esse é o papel de quem lidera as reuniões e coordena os processos, levando a uma maior facilidade na implementação de medidas descentralizadas. Todas estas características criam um domínio social e afectivo em que todos são co-líderes, devendo, assim, ser construtores de relações para criar e manter uma identidade colegial e facilitar a tomada de decisões como um processo colectivo, sendo a comunicação essencial para a vida da organização, visto que facilita a tomada de decisões colectiva, evitando, até certo ponto, o conflito (ibidem: 18). No entanto, os autores apresentam algumas fraquezas deste tipo de liderança que estão também relacionadas com o seu carácter político, nomeadamente com o facto de a liderança colegial poder consumir muito tempo na tomada de decisão (devido à negociação), de haver um potencial défice de responsabilidade (por haver dispersão da iniciativa e facilitação) contrastando com diferenças de poder e de estatuto implícitas que ensombram o processo de negociação para a tomada de decisão colectiva (ibidem: 25).

Um outro conceito que tem sido abordado em conjunto com a liderança distribuída é o de liderança dos professores. Esta perspectiva advoga que todos os membros organizacionais podem ser líderes e que a liderança é uma forma de acção que pode ser distribuída ou partilhada (Muijs & Harris, 2003: 440). Segundo estes autores, a liderança dos professores

surge mais em contextos de colaboração e uma das tarefas do professor-líder será, precisamente, fomentar a colaboração entre os professores de modo a desenvolver a aprendizagem, requerendo esta colaboração um forte pendor das capacidades de relacionamento interpessoal e tempo para que os professores possam planear em conjunto e discutir a gestão do currículo (ibidem: 443), sendo também necessário que existam oportunidades para que os professores possam aprender em conjunto através da observação, treino através dos pares e reflexão mútua (ibidem: 444).

A liderança distribuída é muitas vezes confundida com um outro tipo de liderança de carácter político – a liderança democrática. Nesta abordagem, caracterizada por um forte pendor de criação e manutenção de um ambiente em que os indivíduos lutem pela melhoria da organização, há que ter em conta diversos tipos de racionalidade²⁹ (Woods, 2005: 12). Em função de um desses tipos de racionalidade, a racionalidade de decisão, a liderança democrática deverá ter certas características: dispersão da liderança através da organização, direitos de decisão e esboroamento das diferenças de poder (ibidem: 14). Para Woods, a liderança democrática distingue-se da liderança distribuída dado que esta última é o “product of many people working together, rather than any one individual” e a primeira “shared governance by a multiplicity of free and equal leaders working together” (ibidem: 20).

Assim, podemos afirmar que a liderança distribuída tende a ser uma abordagem funcional das capacidades humanas, enfatizando o valor da sabedoria e desenvolvendo o potencial dos membros da organização de modo a beneficiá-la. Por seu turno, a liderança democrática pretende a integração das capacidades humanas dando um sentido aos pressupostos organizacionais e uma liberdade maior (ibidem: 39), embora ambas partilhem uma visão de liderança emergente e dispersa, que se manifesta através de um fenómeno social não atribuível a uma única pessoa (ibidem: 33).

²⁹ Nesta abordagem existem quatro tipos de racionalidade: ética, discursiva, terapêutica e de decisão (Woods, 2005: 12). Por motivos de condensação do trabalho centrar-nos-emos apenas num deles – a racionalidade de decisão.

Woods apresenta diversos obstáculos à liderança democrática (ibidem: 73), sendo que os que são mais difíceis de contornar se prendem com os próprios participantes. Assim, Woods, baseado em Ball, apresenta uma das maiores dificuldades da liderança democrática: a pseudo-participação. Esta tende a surgir para dar um ar de pseudo-democraticidade, de *empowerment* que na realidade não o é e assume diversas formas (veja-se a tabela 9):

Tabela 9 – Formas de pseudo-participação (adaptado de Woods, 2005: 83)

	Formas	Resposta à oposição	Estratégias de controlo
Gestão	Comités formais, reuniões e grupos de trabalho	Canalização de responsabilidades e atrasos	Estrutura, planeamento, controlo de agendas, tempo e contexto
Interpessoal	Conversas informais, consulta pessoal e grupos de pressão	Fragmentação e compromisso	Comportamentos particulares de persuasão
Adversária	Reuniões públicas e debate aberto	Confronto	Comportamentos públicos de persuasão

É precisamente nestes constrangimentos à liderança democrática que se verifica de forma mais marcante o carácter político desta abordagem, dado que, a luta pelo poder e pelo controlo dos recursos na organização se manifesta claramente nas respostas à oposição e nas estratégias de controlo acima apresentadas.

O mesmo autor, em conjunto com Gronn (2006), afirma que a liderança democrática, apesar dos constrangimentos, tem diversas vantagens que se prendem com a melhoria do desempenho da organização, o aumento do compromisso para com a organização e da auto-estima dos membros organizacionais, o incremento da capacidade organizacional e uma maior facilidade em lidar com os desafios da complexidade e da intensificação do trabalho (ibidem: 7). É também nestas vantagens da liderança democrática que se vêem algumas das características políticas desta abordagem visto que ao fomentar a delegação de autoridade, o envolvimento, a participação e a consulta, este tipo de liderança poderá potenciar conflitos no seio da organização levando à disputa dos poderes delegados.

2.3.4. Enquadramento simbólico

Neste enquadramento é dada ênfase à cultura da organização, a qual é construída através de rituais, cerimónias, heróis e mitos. A liderança transformacional (também chamada liderança moral), a liderança poética ou simbólica e a liderança espiritual são alguns dos modelos de liderança que poderão ser melhor compreendidos à luz deste enquadramento. Dada a especificidade da organização que estamos a estudar – a escola – este enquadramento será abordado com maior pormenor noutra secção do nosso trabalho.

A liderança transformacional, já apresentada no enquadramento dos recursos humanos, poderá ser também abordada na perspectiva simbólica dado que esta leva os líderes a promover o desenvolvimento da organização, criando uma cultura específica através das componentes-chave da liderança transformacional: carisma, consideração individual, estimulação intelectual e inspiração (Greenfield Jr., 1999: 3; Leithwood & Jantzi, 2005: 37).

Deal (2005) refere que a cultura é algo intrínseco a uma organização e que tem um papel crucial no desempenho da mesma³⁰. Para este autor, o papel da liderança poética é restaurar a vida simbólica da organização, revisitando e renovando as raízes históricas da mesma, traduzindo valores e crenças culturais em acção, encorajando rituais, celebrando acontecimentos, contando histórias, entre outras acções a desempenhar para renovar o capital simbólico da organização e, assim, “fugir” ao “cinzento” da perspectiva técnico-racional (ibidem: 116-119). Ainda dentro da liderança poética ou simbólica, Deal e Peterson (2007) apresentam oito papéis simbólicos dos líderes (veja-se a tabela 10). Estes papéis ajudam a reforçar as normas, valores e crenças implícitas, criando e sustentando a motivação através de rituais, criando culturas e organizações fortes e coesivas.

A liderança espiritual, uma corrente extremamente recente, defende que o seu objectivo é “to create vision and value congruence across the strategic, empowered team, and

³⁰ “All human groups and organizations assemble over time a culture built around key symbolic elements: history, values and beliefs, heroes and heroines, ritual, ceremony and stories...all social groups and work organizations involve a unique identity...a cohesive culture, attuned to the existing environment, has an effect on how well an organization performs” (Deal, 2005: 115).

individual levels and, ultimately, to foster high levels of organizational commitment and productivity” (Fry, 2003: 693). Fry defende que com o advento de um novo século e com o surgir de novas realidades é necessária uma transformação organizacional em grande escala que seja radicalmente diferente do paradigma dominante desde a revolução industrial (ibidem: 694). A liderança espiritual defendida por Fry implica um maior compromisso por parte dos líderes e seguidores dado que contém “the values, attitudes and behaviors that are necessary to intrinsically motivate one’s self and others so that they have a sense of spiritual survival through calling and membership” (ibidem: 695). Isto implica criar uma visão em que os membros da organização sintam um “chamamento” para trabalhar numa cultura organizacional baseada no amor altruísta em que se sintam membros e onde impere o cuidado, a apreciação e a preocupação para com os outros (idem).

Tabela 10 – Papéis simbólicos do líder (Deal e Peterson, 2007: 199)

Papel do líder	Características
Historiador	Procura entender o passado normativo e social da organização
Cão de guarda antropológico	Analisa e procura as normas, valores e crenças que constituem a cultura actual da organização
Visionário	Trabalha com outros líderes e com a comunidade para definir um futuro para a organização
Símbolo	Afirma valores através da roupa, comportamento, atenção, rotinas...
Oleiro	Molda e é moldado pelos heróis e heroínas, rituais, tradições, cerimónias e símbolos da organização
Poeta	Usa a linguagem para reforçar os valores e sustentar a melhor imagem da organização
Actor	Improvisa nos inevitáveis dramas, comédias e tragédias da vida organizacional
Curandeiro	Supervisiona mudanças na vida organizacional; cura as feridas do conflito e da perda

Capítulo 3

A escola como organização e a liderança escolar

“It is argued that schools, with their deep-rooted educational values and academic professionalism, are not the kind of organizations that ought to be managed by a ‘linchpin head’ or even a senior management team or leadership group – they ought to be self-managing communities with access to power dispersed equally among the staff” (Everard et al., 2004: 8).

“A administração de uma escola é essencialmente a administração de pessoas que interagem com pessoas em direcção a objectivos” (Formosinho e Machado, 2005: 137).

3.1. A escola como organização

A noção de escola como organização é amplamente aceite e a escola surge por diversas vezes no rol de organizações tidas em conta em diversos estudos, em particular nas últimas décadas (Lima, 1992: 45 e 56; Tyler, 1991: 13). Como verificámos anteriormente, os estudos teóricos organizacionais tendem a desenvolver teorias gerais e abarcantes, passíveis de serem aplicadas a todas as organizações, tornando mais difícil a sua aplicação em prol de um conhecimento mais aprofundado das escolas como organizações dado que, devido às suas características específicas, se torna menos plausível a aplicação de um enfoque holístico

(Bacharach & Mitchell, 1987: 405; Evers & Lakomski, 1996: 41; Tyler, 1991: 14). No entanto, temos que recorrer a modelos de análise teóricos para caracterizar as escolas como organizações porque dificilmente serão analisáveis de outro modo (Dinis, 2003: 63; Lima, 1992: 33). Tendo em conta a pluralidade de abordagens teóricas sobre as organizações, torna-se difícil escolher uma abordagem específica para caracterizar a escola enquanto organização (Costa, 2003: 12; Tyler, 1991: 17), até porque será “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (Lima, 1992: 42). Assim sendo, à medida que desenvolvermos esta temática traremos à discussão alguns contributos da abordagem teórica dos 4 enquadramentos de Bolman e Deal (1991a; 1991b; 1999, 2002, 2003).

O carácter organizacional da escola não pode ser negado dado que se trata de “um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (Lima, 1992: 41). A escola é, então, uma construção social, com uma cultura específica que define a sua identidade, que reúne diversos actores que se agrupam, num determinado espaço e tempo, utilizando processos, recursos, tecnologias e sistemas de comunicação, instituindo hierarquias e poderes, divisão de tarefas, definição de prioridades, responsabilidades e deveres, avaliação do cumprimento dos mesmos e regulação de relações entre os membros tendo como fim último a persecução de determinados objectivos (Costa, 2003: 19; Cunha & Costa, 2004: 39; Handy & Aitken, 1998: 43; Lima, 1992: 42; Sabirón Sierra, 1999: 11). Deste modo, a aplicação dos 4 enquadramentos de Bolman e Deal revela-se perfeitamente exequível visto que sendo a escola uma construção social que reúne diversos actores podemos analisá-la do ponto de vista do enquadramento dos recursos humanos dado que este defende, como vimos, que as organizações são compostas por indivíduos que têm necessidades, sentimentos, limitações e capacidades (Bolman, & Deal, 1991: 13). Por outro lado, se a escola é composta por actores que utilizam recursos e instituem hierarquias e poderes, pode ser analisada do ponto de vista do enquadramento político com a sua noção de que as organizações são arenas nas quais os diferentes grupos de interesse competem pelo poder e pelos recursos (idem). Para além disso, sendo a escola uma organização na qual se utilizam processos, recursos, tecnologias e sistemas de

comunicação e na qual há divisão de tarefas, definição de prioridades, responsabilidades e deveres e avaliação do cumprimento dos mesmos há espaço para o enquadramento estrutural com a importância que atribui aos papéis formais e à estruturação da divisão do trabalho, regras, políticas e hierarquias de gestão (idem). E, uma vez que cada escola tem uma cultura própria e um dos principais papéis do líder consiste em “moldar a cultura organizacional” sendo um “gestor do simbólico” (Costa, 2003: 114), o enquadramento simbólico também tem a sua aplicação na escola enquanto organização com a sua análise dos rituais, cerimónias, histórias, heróis e mitos (Bolman e Deal, 1991: 15).

Vejamos em maior pormenor o que se diz acerca da escola como organização. González (2003: 37-38) afirma:

“el centro escolar es una organización compleja, en la que se lleva a cabo una tarea saturada de componentes valorativos y éticos que no puede ser realizada de modo mecánico, y que está constituida por personas que se relacionan entre sí de múltiples maneras (...) Más que una realidad objetiva, que existe a priori e independientemente de los individuos que la constituyen, son realidades sociales que se van construyendo, manteniendo y recreando en el tiempo por las personas que habitan en ellas a través de complejos procesos de interacción y negociación social”.

Estas considerações sobre o carácter organizacional da escola encontram eco em Cano, dado que esta autora defende que o conceito tradicional de escola engloba as seguintes noções: um grupo de pessoas; uma finalidade específica; tarefas definidas e divididas; pretensão de racionalidade e de eficácia; competências definidas e reguladas; hierarquia de funções; ordenamento das relações interpessoais; estrutura independente dos membros que a compõem; e mecanismos para reduzir a incerteza e ter a possibilidade de prever as acções individuais (2003: 156-157). Cano, socorrendo-se do trabalho de Lorenzo (1994), aponta ainda outras conceptualizações e definições relacionadas com a escola: a escola como uma instituição que resulta de processos históricos complexos; a escola como uma construção social; a escola como um espaço que cumpre múltiplas funções (explícitas ou ocultas); a escola como uma organização onde decorre o trabalho do pessoal docente e dos discentes num ambiente que favorece o ensino-aprendizagem; a escola como uma comunidade

dedicada à educação; a escola como uma “entidade administrativa local” que se dedica à instrução dos jovens e a escola como um “lugar específico dedicado a la educación sistemática” (2003: 157-158). Ainda ao encontro desta noção de escola como uma organização que se dedica à instrução dos jovens vem João Formosinho quando defende que “A escola é a organização específica da educação formal, isto é, da educação **sistemática** e **sequencial** geralmente certificada por um título ou grau”(1992: 14). Formosinho aponta ainda “quatro características que definem a escola – sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e duração dessa interacção pessoal” (ibidem: 15). Na mesma linha de pensamento no que toca à finalidade última da escola como sendo a instrução dos jovens realizada presencialmente e num local específico vem Tyler que define escola como “una entidad administrativa local que se ocupa de la instrucción del joven cara a cara y que, normalmente, tiene una sola sede” (1991: 18).

Apesar de o carácter organizacional da escola ser amplamente reconhecido, existem diversos autores, como González (2003) entre outros, que preconizam que a escola apresenta características que a diferenciam das outras organizações, características essas que abordaremos no ponto seguinte.

3.2. Especificidade da organização escolar

Greenfield Jr. afirma que as escolas diferem substancialmente das outras organizações por terem um carácter moral (a educação dos jovens), trabalhadores altamente especializados e autónomos e por terem a sua estabilidade organizacional ameaçada frequentemente e de modo imprevisível (1995: 61). Para Greenfield Jr., a escola é uma organização peculiar que levanta problemas específicos aos seus administradores visto que o facto de ter um carácter moral³¹, um conjunto de profissionais autónomos e altamente educados³² e ameaças

³¹ Este carácter moral que Greenfield Jr. aponta prende-se com o facto de os alunos serem membros involuntários da organização escolar e que, por serem jovens, são facilmente influenciáveis tanto pelos professores, como pelas atitudes da administração, já para não falar do currículo. Deste modo, os administradores necessitam ter uma conduta em prol da defesa dos interesses de sucesso académico e do desenvolvimento saudável dos alunos, conduta essa que deverá ser coincidente com valores, crenças e capacidades defendidos pela ética (1995: 64).

³² Os professores são vistos por Greenfield Jr., entre outros autores como se verá adiante neste trabalho, como profissionais autónomos uma vez que possuem controlo sobre o que se passa no seu local de trabalho (a sala de aula) e

contínuas e imprevisíveis à sua estabilidade³³ cria um ambiente de exigência único para a administração escolar (ibidem: 62).

Uma outra forma de ver a diferença da escola enquanto organização prende-se com os objectivos dado que as organizações escolares são caracterizadas por terem metas ou objectivos marcados pela ambiguidade, permitindo interpretações diversas (González González, 2003: 33).

Podemos, ainda, falar de tecnologia problemática, uma vez que, nas organizações escolares, ao contrário das outras organizações, não existem processos técnicos e sistemáticos para atingir fins que sejam uniformes e previsíveis e que garantam o sucesso na persecução das metas desejadas (ibidem: 34-35).

À luz do enquadramento estrutural, os dois pontos anteriores revelam-se problemáticos dado que este “emphasizes productivity and posits that classrooms and schools work best when goals and roles are clear and when efforts of individuals and groups are highly coordinated through authority, policies and rules” (Bolman & Deal, 2002: 4).

As relações entre os membros das organizações escolares são igualmente diferentes das que se estabelecem entre os membros de outras organizações. Tal facto poder-se-á dever à natureza diversificada dos actores organizacionais que compõem a escola (professores, alunos, pessoal não docente), ao facto de os membros da organização poderem variar de ano lectivo para ano lectivo e ao facto de uma grande parte dos membros da organização (os professores) se considerar par dos administradores (Castanheira & Costa, 2007; Costa & Castanheira, 2006; Pashiardis et al., 2005; Ventura et al., 2006; Ventura et al., 2005). O facto de os agentes da organização poderem ser diferentes de ano para ano, aliado à crença de

sobre o seu modo de trabalho, são profissionais com um baixo nível de interdependência e raramente são supervisionados de uma forma próxima (1995: 65).

³³ As ameaças apontadas por Greenfield Jr. estão relacionadas com o facto de as escolas serem organizações abertas e sensíveis ao seu ambiente. Questões como o relacionamento com pais e encarregados de educação, relacionamento entre alunos e professores, conflitos entre professores e problemas sociais (toxicodependência, gravidez na adolescência, racismo, gangs...) são frequentemente levantadas nas escolas, levando a que os administradores trabalhem de certa forma em reacção às mesmas visto que não as podem prever e antecipar a sua resolução (1995: 66).

que cada professor é responsável por aquilo que se passa na sua aula, exercendo uma actividade, de certo modo, aliviada de um controlo central, poderá levar também a que as relações que se estabelecem entre os membros das organizações escolares sejam peculiarmente superficiais no que toca ao conteúdo – existindo poucos espaços de discussão acerca dos meios para atingir os fins (o sucesso escolar dos alunos) (González González, 2003: 35). Outro dos factores que influencia as relações entre os membros organizacionais na escola, e em particular em Portugal, prende-se com o facto de a escola ser gerida por professores. A equipa de gestão e administração das escolas, em Portugal, é constituída por professores que são muitas vezes vistos como pares pelos seus colegas o que tem implicações no modo como a escola é gerida e nas relações entre os membros da organização havendo muitas vezes uma grande proximidade de ideias entre os membros, mas existindo também situações em que os professores, enquanto profissionais com qualificações semelhantes às dos membros da equipa de gestão da escola e enquanto potenciais futuros administradores, sentem que podem ter um papel mais activo na tomada de decisão (Castanheira & Costa, 2007; Costa & Castanheira, 2006; Pashiardis, Costa, Neto-Mendes, & Ventura, 2005; Ventura, Castanheira, & Costa, 2006; Ventura, Costa, Neto-Mendes, & Castanheira, 2005).

Este factores também contribuem para que as posições de autoridade nas escolas sejam relativamente débeis em relação ao que se assiste em outras organizações, por exemplo em empresas, visto que a capacidade de acção autónoma que os professores detêm, aliada à complexidade e variedade de tarefas, contribui para uma certa desarticulação difícil de colmatar com regras e directrizes centralizadas que preconizam um modo de actuar uniforme (González González, 2003: 37).

Um outro factor apontado por autores como Greenfield prende-se com o facto de as escolas enquanto organizações “are best understood in context, from a sense of the concrete events and personalities within them rather than from a set of abstractions or general laws” (1986: 143). Para Greenfield, então, as organizações em geral, e as escolas em particular, são “founded in meanings, in human intentions, actions and experience. Organizations are

therefore cultural artifacts: they are systems of meaning that can be understood only through the interpretation of meaning” (ibidem: 150). Deste modo, as escolas poderão ser percebidas sob o ponto de vista do enquadramento dos recursos humanos visto que o mesmo preconiza que “every school or classroom, as does every human group, creates symbols to cultivate commitment, hope and loyalty. Symbols govern behavior through shared values, informal agreements and implicit understandings (...) The school becomes a joyful way of life rather than a sterile or toxic place of work” (Bolman e Deal, 2002: 4).

Lima explicita de forma bastante sucinta as principais diferenças da escola relativamente a outras organizações ao apontar as características que as diferenciam:

“É o caso dos objectivos, quase sempre considerados mais difíceis de definir, e em todo o caso menos consensuais, que os objectivos das organizações industriais; a existência de uma matéria-prima humana que conferirá à escola um carácter especial; o facto de os gestores escolares terem, em geral, o mesmo background profissional e partilharem os mesmos valores que os professores; a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios de tipo económico; o carácter compulsivo da escola para os alunos de certas idades e a ambiguidade do seu estatuto (membros, clientes, beneficiários?...)” (1992: 54).

Cerrillo (1996) apresenta um quadro (veja-se a tabela 11) para a demarcação das escolas enquanto organizações com um carácter distinto. Analisando a tabela apresentada por Cerrillo (ibidem: 63-64), verificamos que algumas das diferenças apontadas por esta autora no que toca às organizações educativas face à maioria das organizações se encontram mais esbatidas nos nossos dias, particularmente no que diz respeito ao caso português. Se atentarmos na primeira diferença apontada por Cerrillo, o controlo sobre a infra-estrutura e os recursos humanos, podemos apontar que, hoje em dia, tal diferença já se encontra menos vincada dado que essa competência tem vindo a ser afectada aos municípios (vejam-se a Lei 159/99 e o Decreto-Lei 7/2003³⁴) e também às escolas com a possibilidade de as mesmas contratarem professores para suprir eventuais necessidades.

³⁴ Na Lei 159/99, no seu artigo 19º, é afirmado que “É da competência dos órgãos municipais participar no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos”. Afirmar-se, ainda, que os municípios devem investir na “construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar” e das escolas do ensino básico, para além de gerir os refeitórios e o pessoal não docente dos estabelecimentos de ensino pré-escolar e do ensino básico.

Quanto à avaliação da prossecução dos objectivos, a mesma não se afigura linear dado que, como refere Cerrillo (1996), os objectivos não são claramente quantificáveis. No entanto, se levarmos em linha de conta o que defendem Tyler (1991), Formosinho (1992) e Cano (2003) e considerarmos que o objectivo último da escola é a educação dos jovens e que tal é mensurável em termos dos resultados académicos, poder-se-á falar em avaliação da prossecução dos objectivos através da criação de rankings de escolas³⁵.

Tabela 11 – Escolas enquanto organizações (adaptado de Cerrillo, 1996: 63-64)

Variáveis	Organizações Educativas	Maioria das organizações
Controlo sobre a infra-estrutura e os recursos humanos	Responsabilidade da administração central	Responsabilidade da direcção da empresa
Precisão dos objectivos	Frequentemente difusos e contraditórios	Claros e específicos
Avaliação da prossecução dos objectivos	Difícil dado que os objectivos não são claramente quantificáveis	Objectivos facilmente quantificáveis
Gestão do orçamento	Orientada para o controlo dos gastos actuais	Orientada para a planificação, investigação e desenvolvimento no futuro
Influência do mercado	Não existe	Economia de mercado
Distribuição de recursos	Baseada na equidade, mais do que no mérito	Baseada na eficácia, mais do que na justiça
Controlo do pessoal	Os gestores trabalham com pessoas cuja carreira está fora do seu controlo	Existe um apreciável controlo da carreira profissional do pessoal por parte dos gestores
Relação entre meios-fins e produtos-processos	Débil articulação	Articulação mais clara
Disponibilidade de recursos	Tendência para muitos objectivos e recursos escassos	Existem mais recursos para um número menor de objectivos

A questão da influência do mercado nas organizações educativas é outro ponto que interessa discutir dado que a mesma se manifesta efectivamente, embora nem sempre de modo muito visível, através de mecanismos de escolha das escolas por parte dos

³⁵ Esta é uma questão polémica dado que outros factores podem interferir nos resultados escolares dos alunos, tornando difícil associá-los ao desempenho da escola. Para esta discussão veja-se Neto-Mendes, Costa e Ventura (2004).

encarregados de educação³⁶ e através do mercado das explicações e das formas como este mercado influi nos resultados escolares³⁷ e, conseqüentemente, na competitividade para o acesso ao ensino superior (Neto-Mendes. et al., 2004).

O controlo do pessoal é outra área que é apresentada por Cerrillo como sendo diferente nas organizações educativas quando confrontadas com outras organizações. No entanto, com a introdução do novo estatuto da carreira docente (Decreto-Lei 15/2007) tal facto sofreu algumas alterações, uma vez que, o presidente do conselho executivo da escola terá um papel mais activo na avaliação do pessoal e, como consequência, na evolução da carreira do mesmo.

Uma outra característica apresentada por Cerrillo (1996) é a débil articulação entre meios e os fins e entre os produtos e processos. González (2003a) também considera esta como uma característica fundamental das organizações escolares, já que, de acordo com esta autora, “existe una cierta desconexión (débil articulación) entre medios y fines – un mismo medio puede llevar a diferentes fines, o viceversa –; entre acciones e intenciones – los acontecimientos no ocurren siempre tal como se había previsto –; entre procesos desarrollados y resultados” (2003a: 37). As escolas são frequentemente apresentadas como organizações debilmente articuladas (Orton & Weick, 1990: 219). O conceito de organização debilmente articulada defende que a organização é composta por diversos elementos que se interligam, mas que, simultaneamente, mantêm a sua própria identidade (Weick, 1983: 18). Deste modo, os diferentes elementos da organização conseguem adaptar-se melhor a alterações e crises no seio da organização visto que possuem um certo nível de autonomia e independência ao mesmo tempo que se encontram ligados e preservam uma certa capacidade de resposta relativamente ao que acontece com os outros (Weick, 1983: 22; 1994: 204-205).

³⁶ Em geral, os encarregados de educação tentam matricular os educandos em escolas com resultados mais elevados ou com melhor “cotação” na opinião da comunidade educativa em detrimento de escolas consideradas “mais fracas” nos rankings de escolas e na boca popular.

³⁷ Veja-se a este propósito Costa et al. (2007a; 2007b; 2007c; 2008), Neto-Mendes et al. (2007a; 2007b), Neto-Mendes e Costa (2007).

O facto de existirem muitos e diversificados objectivos e escassos recursos para serem colocados à disposição do cumprimento dos primeiros leva muitas vezes à dissensão no seio da organização escolar. De acordo com Bacharach e Mitchell, as escolas não são entidades harmoniosas e unificadas com objectivos únicos, partilhados por todos os membros organizacionais, e claramente definidos (os objectivos são diferentes de escola para escola e os objectivos da administração podem ser diferentes dos dos outros grupos de interesse – professores, comunidade, alunos) (1987: 407-408), o que leva a conflitos pelo poder sobre os recursos. Estes autores, então, vêem as organizações escolares como “political systems composed of structurally interdependent interest groups and coalitions perpetually engaged in bargaining” (ibidem: 409). Segundo estes autores, as escolas serão melhor descritas como sistemas políticos, uma vez que, em todos os níveis deste tipo de organização surgem constantes lutas pelo poder, nas quais os diversos actores políticos tentam obter controlo sobre recursos de forma estratégica para satisfazer os seus objectivos, surgindo coligações de modo a tentar dominar os recursos da organização e ter maior influência no processo de tomada de decisão (ibidem: 410).

Ora, este ponto de vista vai ao encontro da forma como Bolman e Deal caracterizam as organizações escolares sob o enquadramento político no qual “resources are almost always too scarce to fulfill all demands. Schools and classrooms are arenas where individuals and groups jockey for power (...) goals emerge from bargaining and compromise among competing interests rather than from rational analysis” (2002: 3).

3.3. Liderança e Gestão Escolar: o presidente do conselho executivo

O conceito de liderança escolar tem estado muito associado ao conceito organizacional de liderança mais abrangente e tem sido frequentemente abordado sem que se estabeleça uma diferença profunda entre conceitos (English et al., 1992: 2). Por outro lado, as concepções de liderança escolar e de administração escolar têm sido debatidas nos mesmos moldes em que o são para as organizações em geral (Sanches, 1996; Formosinho & Machado, 2000: 192). A importância da gestão e da liderança para o funcionamento das escolas tem sido

frequentemente apontada como um dos factores essenciais no sucesso das organizações escolares (Bush & Coleman, 2000; Bush & Middlewood, 2005). Assim sendo, há que estabelecer os pontos de divergência e de convergência da liderança e da gestão educacionais.

Spillane et al. (1999: 15) definem a liderança escolar como “the identification, acquisition, allocation, coordination, and use of the social, material and cultural resources necessary to establish the conditions for the possibility of teaching and learning.” Outros autores apresentam a liderança escolar como estando relacionada com “providing a culture within which teaching and learning will prosper” (Bush & Coleman, 2000: 24) ou com “a clear and consistent vision for the school, which emphasizes the prime purposes of the school as teaching and learning and is highly visible to both staff and student” (Hopkins, 2003: 9). Alguns autores, ainda, consideram que um líder educacional, tal como a liderança educacional, tem características específicas (English et al., 1992; Hughes, 1986). Para este último, a liderança educacional apresenta um desafio extra dado que decorre no contexto de uma organização profissional, ou seja, uma organização que é “largely staffed by professionals and have a recognised professional function such as healing the sick or providing education” (Hughes, 1986: 275). Neste tipo de organizações é comum que a figura de topo seja escolhida com base no seu *background* profissional relevante na área de especialidade³⁸ dado que a sua experiência profissional poderá evocar a confiança e a cooperação dos outros profissionais que compõem a organização (ibidem: 279).

Para English, Frase e Arhar (1992: 3-4)³⁹:

“A school leader is anyone occupying a role in a school or a school system who, by formal job title and content, is expected to (a) make sanctioned decisions or interpretations that affect other people in the organization or other people who receive the services of that organization directly or indirectly; (b) allocate resources, both human and material, based

³⁸ A este propósito Hughes afirma: “representation by ‘one of their own kind’ is more acceptable to professionals than ‘by anyone viewed as an outsider’” e “the leading professional of the organisation is simultaneously its chief executive” (ibidem: 276).

³⁹ Neste trabalho, adoptamos a perspectiva de liderança escolar de English, Frase e Arhar (1992) dado que entendemos que o presidente do conselho executivo da escola pública portuguesa é, simultaneamente, líder e gestor escolar (como demonstraremos mais adiante no nosso trabalho).

on criteria approved by the system in which he or she works; (c) be involved in decisions regarding employment (...); (d) formally represent the place in which he or she works as the official representative and spokesperson for its mission and purpose as well as operational effectiveness in attaining overt and covert goals and objectives; and (e) establish meaning and purpose for the work of the organization and assist in its design and implementation as well as the orientation and attitude of the people in his or her job area toward the nature of the work itself"

Estes autores apresentam ainda uma tabela (veja-se a tabela 12) com responsabilidades genéricas e específicas dos líderes escolares que, a seu ver, os distinguem dos outros líderes organizacionais.

Existem várias concepções acerca da liderança escolar eficaz sendo que esta é apontada como determinante para a motivação dos professores e a qualidade do ensino⁴⁰ (Hopkins, 2003: 9). De acordo com alguns autores, os líderes eficazes constroem culturas de colaboração através do desenvolvimento de relações interpessoais, partilhando uma visão daquilo que se pretende atingir, comunicando com os outros membros da organização e sendo pragmáticos (Day, 2003; Harris et al., 2003). Há, ainda, quem defenda que os líderes escolares devem ter fontes de influência pessoal – como a informação, a sabedoria ou capacidades funcionais e técnicas, a empatia, o nível de compromisso com certos valores, objectivos e crenças, a experiência e reputação de eficiência, confiança e autoridade como colega, amigo ou superior – de modo a poderem liderar os professores, dado que as qualidades pessoais dos líderes determinam a resposta que é dada a determinada situação (Greenfield Jr., 1995: 77). No entanto, existem restrições no que respeita à influência do líder nas organizações educativas. Estas limitações – reconhecidas, entre outros, por Bush e Middlewood (2005: 80) – são particularmente sentidas em contextos fortemente centralizados, como é o caso português, e prende-se com a existência de um currículo nacional imposto centralmente pelo Ministério da Educação, retirando criatividade e

⁴⁰ Existem autores que defendem que “the quality of leadership and management is one of the most important variables in distinguishing between successful and unsuccessful schools” (Bush e Coleman, 2000: 3). Bush (2003: 111) refere mesmo que a relação entre uma liderança escolar de qualidade e os resultados educativos se encontra muito bem documentada. Anos de pesquisa sobre a eficácia das escolas mostram que uma liderança excelente é, normalmente, um dos principais factores para o bom desempenho das escolas.

espontaneidade aos professores, e com o controlo centralista do organismo regulador da educação que retira poder de decisão aos líderes escolares em áreas como a gestão do currículo, a imposição de objectivos particulares e a política de pessoal.

Tabela 12 – Responsabilidades genéricas e tarefas do líder escolar (adaptado a partir de English, Fraser e Arhar, 1992: 5-6)

Responsabilidade Genérica	Tarefas na Escola
Participar em decisões sancionatórias ou interpretações que afectem outras pessoas dentro e fora da organização	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar políticas centrais; - Definir, interpretar regulamentos/regras/expectativas da escola; - Definir ou redefinir fronteiras escola/comunidade ou sistema/comunidade; - Atribuir legitimidade a actividades dos outros através do reconhecimento e da recompensa; - Participar em actividades de planeamento tático; - Determinar processos através dos quais os grupos internos/externos tomam parte do “pensamento sobre a decisão” para a organização;
Distribuir recursos, tanto humanos como materiais, baseado em critérios ou hábitos do sistema	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar o orçamento da escola tendo em conta todos os procedimentos e limitações; - Elaborar o horário da escola tendo em conta as especificações e definições de tempo; - Oferta de cursos/aulas dentro de especificações ou políticas curriculares sistémicas; - Desenvolvimento curricular dentro de prioridades e regras de políticas/sistema; - Distribuição de pessoal de acordo com linhas de orientação legais, contratuais e políticas; - Aplicações tecnológicas e estrutura;
Tomar decisões relativas a emprego	<ul style="list-style-type: none"> - Definir prioridade e especificações sobre quem recrutar onde e como; - Distribuir serviço; - Orientação do pessoal relativamente a papéis de trabalho e expectativas; - Avaliar o desempenho do pessoal; - Tomar decisões relativas ao trabalho após avaliação de desempenho;
Representar formalmente o local de trabalho como porta-voz para objectivos explícitos e implícitos	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar as regras da organização para grupos de trabalho, membros e clientes; - Explicar a resposta oficial da organização face a contingências previstas no futuro; - Escutar queixas sobre o desempenho organizacional; - Apresentar tomadas de posição oficiais em nome da organização; - Ser tomado como responsável quando há problemas na e com a organização;
Estabelecer o significado e propósito do trabalho e das atitudes dos membros da organização	<ul style="list-style-type: none"> - Definir a missão estratégica da organização; - Definir a orientação supervisora estratégica para objectivos gerais; - Estabelecer a moral, cultura, clima e coesão do grupo para otimizar o trabalho da organização; - Definir a estrutura de trabalho estratégica e fluxos de trabalho.

No que respeita ao trabalho do gestor escolar, têm sido apontadas diferenças fundamentais relativamente ao trabalho de um gestor empresarial⁴¹. Greenfield Jr. (1995: 61) afirma, como já apontámos atrás, que existem 3 características fundamentais que distinguem o trabalho dos gestores escolares dos outros administradores: o carácter moral das escolas; a existência de trabalhadores altamente especializados, educados, autónomos e permanentes; e ameaças regulares e imprevisíveis à estabilidade organizacional. De acordo ainda com este autor, os gestores escolares são diferentes dos restantes dado que no seu quotidiano são confrontados com intensa comunicação presencial, devem ter orientação para a acção, devem ser reactivos de modo a responderem de forma eficaz a problemas inesperados, devem tomar decisões sem ter a totalidade da informação necessária para o fazer visto que trabalham num contexto em que, muitas vezes, as decisões devem ser imediatas e em que o ritmo é elevado, são frequentemente interrompidos e as suas acções caracterizam-se pela curta duração e, não raras vezes, pela urgência face a um contexto de grande ambiguidade e complexidade no qual a escola deve ser gerida de modo a trabalhar eficazmente e sem grandes sobressaltos (ibidem: 63). Greenfield Jr. explica em maior detalhe o que considera serem as 3 principais diferenças no que respeita à gestão escolar relativamente à gestão em geral. Para este autor, a gestão das escolas é uma questão moral porque os alunos não podem decidir quanto à sua pertença, ou não, à organização e os gestores e professores devem ter uma conduta que sirva os interesses dos alunos dado que têm a obrigação moral de contribuir positivamente para o desenvolvimento intelectual, social, emocional e físico dos alunos. Os gestores escolares, assim, têm a obrigação moral de dar condições aos professores para os alunos aprenderem e, por isso, não são chefes no sentido tradicional do termo, são, antes, facilitadores. A escola tem como missão socializar as crianças para determinados valores, crenças e capacidades, o que torna a gestão escolar uma tarefa moral (ibidem: 64). Por outro lado, os professores são uma força de trabalho autónoma: estão isolados no seu local de trabalho (a sala de aula); têm autonomia no controlo do seu dia a dia de trabalho e baixo nível de interdependência dado que, em circunstâncias normais, não são supervisionados de forma próxima (ibidem: 65). Para além

⁴¹ Sarason defende que o líder escolar deverá ser um professor visto que “unless a principal has had a long experience in teaching and managing children in a classroom, he or she cannot appreciate or understand the goals and problems of a teacher, and therefore, cannot be of much help; in fact, he or she would create more problems than solve” (1982: 141).

disso, as escolas são ambientes abertos e sujeitos à influência dos contextos em que se inserem (pais, alunos, conflitos entre professores, membros da comunidade, problemas sociais: gangs, gravidez na adolescência, racismo, pobreza, entre outros). O ambiente exigente das escolas resulta num contexto de trabalho que é altamente ambíguo e extremamente imprevisível e que é regularmente atacado pela incerteza e pelo inesperado. O trabalho dos gestores escolares é, em grande parte, uma resposta a este ambiente. O trabalho dos gestores escolares é também o resultado da interacção das exigências do papel de gestor (morais, sociais e interpessoais, instrucionais, de gestão e aspectos políticos) e das exigências do ambiente em que a escola está inserida. É esta interacção que torna o trabalho dos gestores escolares diferente do dos outros gestores (ibidem: 67). Também English, Frase e Arhar referem algumas características do trabalho do gestor escolar que o diferenciam dos restantes gestores organizacionais. Assim sendo, os gestores escolares trabalham num contexto de crise constante, necessitando reagir de forma rápida, tendo pouco tempo para planificar ou executar tarefas de longa duração devido às constantes interrupções que sofrem no seu trabalho (1992: 7). Para além disso, as escolas, para estes autores e na esteira de Weick, são sistemas debilmente articulados que requerem muita negociação e coordenação entre papéis de modo a formar um todo coeso (ibidem: 8). Uma outra característica do trabalho do gestor escolar que o distingue do trabalho de outros gestores prende-se com o stress que é causado pela natureza intensa dos problemas quotidianos e com o facto de as escolas serem organizações socialmente construídas e muito próximas das pessoas e da comunidade (idem).

Um outro factor que contribui para a diferença em termos da gestão escolar é a colegialidade. Este conceito implica a eliminação das hierarquias, promovendo a comunicação lateral, em detrimento da vertical, reflectindo a noção de que todos os professores devem estar envolvidos no processo de tomada de decisão. Este tipo de organização do poder baseia-se fundamentalmente na experiência e sabedoria profissional e não tanto na autoridade que advém da posição formal que determinados membros detêm na organização (Bush & Middlewood, 2005: 66), sendo, assim, o poder partilhado por membros da escola que terão um entendimento mais aprofundado dos objectivos da mesma

(Bush, 2006: 20). A tomada de decisões resulta de um processo de negociação no qual os valores e objectivos partilhados pelos professores levam a um consenso (ibidem: 21). A abordagem colegial tem como vantagens, então, o envolvimento dos professores na tomada de decisão, a qual se poderá tornar melhor dada a participação dos educadores que trazem para a discussão um leque mais alargado de sabedoria e de conhecimentos, e a implementação mais eficaz das medidas visto que ao serem co-responsáveis pela tomada de decisão os professores sentem um maior apelo à execução das mesmas (ibidem: 20). No entanto, dada a necessidade de um processo de negociação, têm sido apontadas diversas desvantagens à colegialidade que se prendem, nomeadamente, com a falta de tempo para a tomada de decisões, com a dificuldade em obter consensos e com a previsível tendência dos directores escolares em tomarem decisões sem consultarem os outros membros (ibidem: 21).

Para Cano, dirigir uma escola, enquanto instituição que educa para a democracia, “consiste em ayudar a generar y compartir cultura, facilitar las condiciones para el trabajo en equipo y estimular la capacidad de reflexión y aprendizaje en equipo para poder construir visiones compartidas” (2003: 178). Cano, deste modo, defende uma gestão democrática na qual a tomada de decisões seja partilhada através de mecanismos de discussão em busca do consenso. No entanto, dada a natureza democrática da escola e da tomada de decisão através desses mesmos mecanismos de discussão, o estabelecimento de um consenso pode ser demorado, excessivamente normativo ou mesmo inoportuno devido à fraca participação (idem).

Dinis também aborda a questão da participação dos professores nas estruturas de gestão das escolas. Dinis afirma que os professores

“ao reclamarem o direito de participarem, de forma maioritária e decisiva na escolha dos membros dos órgãos de direcção, impondo a condição desses membros serem também professores, e de preferência da própria escola, os profissionais tentam garantir que uma partilha de interesses, valores e concepções de base profissional (docente) entre a direcção e a eles próprios, conduza mais facilmente ao reconhecimento da competência profissional como fundamento do poder e da autoridade e portanto à prioridade dos critérios pedagógicos sobre os de natureza administrativa ou gestionária” (2001: 115).

De acordo com Dinis, “a separação entre a actuação do profissional como administrador como líder profissional como chefe executivo apenas faz sentido como operador heurístico” dado que existe uma íntima correlação entre papéis (ibidem: 119-120). Assim sendo, no caso português em que o chefe executivo é um líder profissional, as esferas de competência estão ainda mais intrinsecamente relacionadas uma vez que o presidente do conselho executivo, de acordo com o Decreto-Lei 115-A/98 que vigorava aquando do nosso estudo, é simultaneamente professor – executando as tarefas administrativas, mas nunca esquecendo o factor pedagógico – e, ao mesmo tempo, é eleito pelos seus pares que se sentem no direito de participarem na tomada de decisões (ibidem: 120). Uma vez que o gestor escolar é, no caso português, um professor “a gestão e a profissão não são separáveis” (ibidem: 123). Desta forma, o gestor escolar vê-se a braços com seis grandes grupos de tensões ou dilemas (veja-se a tabela 13)

Tabela 13 – Dilemas organizacionais do administrador escolar (adaptado de Dinis, 2001: 127)

Dilemas		Palavras-chave
Administração vs. Ensino	Administração	<ul style="list-style-type: none"> • Burocracia • Administrativo
	Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Profissão • Pedagógico
Domínio vs. Participação	Domínio	<ul style="list-style-type: none"> • Centralismo • Controle
	Participação	<ul style="list-style-type: none"> • Colegialidade • Autonomia
Interno vs. Externo	Interno	<ul style="list-style-type: none"> • Professores • Organização • Quadro Dirigente
	Externo	<ul style="list-style-type: none"> • Família/Alunos • Profissão • Cosmopolita
Familiaridade vs. Distanciamento	Familiaridade	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdade • Flexibilidade
	Distanciamento	<ul style="list-style-type: none"> • Hierarquia • Firmeza
Gabinete vs. Corredor	Gabinete	<ul style="list-style-type: none"> • Porta Fechada • Invisível
	Corredor	<ul style="list-style-type: none"> • Porta Aberta • Visível
Reactividade vs. Proactividade	Reactividade	<ul style="list-style-type: none"> • Curto Prazo • Sobrevivência
	Proactividade	<ul style="list-style-type: none"> • Longo Prazo • Desenvolvimento

O dilema “administração vs. ensino” prende-se com o facto de o presidente do conselho executivo se encontrar no centro de um triângulo entre os professores, as ideias e as pessoas externas à escola. Isto leva a conflitos e dilemas difíceis de contornar (Fullan & Stiegelbauer, 1991: 144) dado que o presidente se vê a braços com as exigências da administração central, com as quais tem forçosamente que compactuar, e com as dos professores, seus pares, que o elegeram e que podem ter influência na sua reeleição (Dinis, 2001: 126-127). Um outro dilema prende-se com o conflito entre o “domínio” e a “participação”. O presidente do conselho executivo tem que conciliar o controlo necessário para a gestão de conflitos e a sua função de facilitador, de delegação de funções, poderes e responsabilidades (ibidem: 128). A “orientação entre as actividades do chefe de estabelecimento para o interior versus orientação para o exterior” é outro dos dilemas com os quais o presidente de conselho executivo se defronta (idem). Tal como referimos anteriormente, o presidente do conselho executivo é simultaneamente um professor da escola e um funcionário que deve prestar contas à administração central, criando conflitos entre a dimensão interna e externa da escola. Por outro lado, os anseios dos professores e dos restantes membros da comunidade escolar (nomeadamente dos encarregados de educação) são frequentemente díspares, confrontando, novamente, a dimensão interna e externa da escola. Há ainda que ter em conta o próprio presidente do conselho executivo e a sua forma de actuar, isto é, se dá mais ênfase ao funcionamento da escola – dimensão interna – ou às relações da escola com o exterior (ibidem: 129). Um outro dilema prende-se com a questão dos relacionamentos do presidente do conselho executivo com os outros actores escolares (idem). O dilema “familiaridade vs. distanciamento” revela-se como um dos mais difíceis de debelar dado que muitas vezes são as perspectivas dos restantes membros da organização que rotulam o modo como o presidente do conselho executivo com eles interage. Este dilema encontra-se intimamente relacionado com a perspectiva política e dos recursos humanos visto que “tanto os excessos de familiaridade quanto o demasiado distanciamento têm efeitos no clima relacional e na forma como as pessoas desenvolvem as suas actividades no seio da organização” (ibidem: 130). Outro dilema que se prende com as dimensões da escola acima referidas enquanto organização é a dicotomia “gabinete vs. corredor” visto que os professores esperam que o presidente do conselho

executivo tenha “disponibilidade de atendimento a toda a hora e em qualquer lugar” para além de “acessibilidade dos professores e restantes pessoas ao gabinete de direcção”, sendo que esta disponibilidade total nem sempre se mostra exequível dadas as exigências do cargo, o que poderá levar a conflitos e tensões no seio da organização (idem). O último grupo de dilemas prende-se com a forma como o presidente do conselho executivo reage às situações já que “a pressão do imediatismo, do quotidiano, dificulta, ou mesmo inviabiliza, a acção reflectida e planeada direccionada para o crescimento e desenvolvimento futuro da organização” (ibidem: 131). De facto, a questão da “reactividade vs. proactividade” é das mais frequentemente apresentadas na literatura. Fullan e Stiegelbauer mencionam estudos de acompanhamento de presidentes de escolas⁴² que referem que a maior parte do tempo destes membros é passada em telefonemas, encontros pessoais e reuniões, sendo o seu trabalho caracterizado pela brevidade, variedade e fragmentação. Outros estudos, ainda, indicam que o presidente passa grande parte do seu dia de trabalho a lidar com problemas administrativos e com a manutenção da ordem (1991: 146). Estudos ainda apontam para a sobrecarga de trabalho e para a fragmentação (ibidem: 148). Segundo uma retrospectiva de estudos sobre o trabalho de chefes de estabelecimento escolar dirigida por Weindling (1990: 194) “most of a head’s time is spent in short interactions with people and that ‘maintenance’ factors dominate their school day” De acordo, também, com Grubb e Flessa (2006: 520), o trabalho de um presidente é cada vez mais complexo, com muitas tarefas distintas às quais é preciso dar resposta imediata. Este facto, aliado à imagem predominante na literatura de que as escolas com mais sucesso são as que têm líderes mais fortes, leva a muitas pressões.

No que respeita ao caso português, Barroso afirma que “é possível identificar quatro concepções diferentes de directores de escolas” (2005: 162). O autor refere uma “concepção burocrática, estatal e administrativa” – que se encontra ligada ao dilema “administração vs. ensino de que Dinis (2001) fala – na qual o presidente do conselho executivo é “visto, fundamentalmente, como um representante do Estado na escola, executante e vigilante do cumprimento de normas emanadas do centro e um elo de ligação/controlo” (Barroso, 2005:

⁴² Todos estes estudos apontam para o que é referido por Greenfield Jr. (1995) e por English, Frase e Arhar (1992) sobre a especificidade do trabalho do gestor escolar (veja-se a secção anterior deste capítulo).

162). Uma outra concepção é a “corporativa, profissional e pedagógica” na qual o presidente do conselho executivo é visto como um “*primus inter pares*”, um professor que serve de “intermediário entre a escola (principalmente os professores) e os serviços centrais ou regionais do Ministério” (idem). Nesta concepção, que evoca alguns dos pontos dilemáticos apresentados por Dinis (2001), o presidente do conselho executivo deverá ser o “garante da defesa dos interesses pedagógicos e profissionais docentes, perante os constrangimentos burocráticos e financeiros impostos pela administração” (Barroso, 2005: 162). A terceira concepção mencionada por Barroso (idem), a “concepção gerencialista” centra-se na “administração de recursos” com o fito de obter eficiência e eficácia nos resultados da escola (idem). A última concepção referida por Barroso é a “concepção político-social” a qual enfatiza o papel de negociador de compromissos que o presidente do conselho executivo deve executar (idem).

Morgan, Hall e Mackay referem que a partir dos anos 30 do século XX surgiu um novo modelo de gestor escolar – o modelo de “líder profissional” (1983: 10). De acordo com estes autores, neste modelo o presidente da escola é “the person who should decide school policy, but looks upon teaching and pastoral relationships as the source of his or her influence” (idem). No entanto, com a evolução da escola pública, nomeadamente no que respeita ao aumento do número de alunos, às pressões externa para a prestação de contas, ao desenvolvimento da noção de relação custo-benefício no que concerne o desempenho da escola, este modelo sofreu algumas mudanças e passámos a uma situação em que o presidente da escola passou a ser líder profissional e chefe executivo (ibidem: 10-11). O trabalho do presidente da escola passou a sofrer limitações devido quer a potencial contestação interna, quer devido a pressões externas (ibidem: 11). Como dizem os autores, “for heads, then, times have changed dramatically: they are no longer in a pedestal” (idem). O presidente da escola necessita, agora, de conhecer um conjunto extenso de funções de gestão “requiring skills that cannot be readily seen to be rooted in scholarship, pastoral mission, success as a teacher, or abilities developed solely within a professional community” (ibidem: 12). Estas funções de gestão que Morgan, Hall e Mackay apresentam (veja-se o anexo 1) reflectem a necessidade de sabedoria técnica ou profissional de modo a gerir

tarefas educacionais (como no caso das primeiras 5 sub-tarefas do quadro apresentado no anexo 1) e também a necessidade de competências de gestão conceptual e operacional, de gestão das relações humanas e de gestão da prestação de contas e relações com a comunidade (últimas 11 sub-tarefas do quadro apresentado no anexo 1). Deste modo, estes autores acreditam demonstrar que o presidente da escola é tanto um líder profissional, como um chefe executivo dado que ambas as áreas – a liderança enquanto profissional da educação e a gestão executiva da escola – estão contempladas na lista de tarefas que o presidente deverá desempenhar no exercício do seu cargo (ibidem: 13):

Para Elena Cano, o trabalho de um presidente deve ser acima de tudo uma questão de facilitação da participação e do trabalho em equipa, fomentando uma cultura colaborativa em prol do desenvolvimento de objectivos comuns (2003: 178). Cano apresenta⁴³ uma tabela classificativa dos papéis que um presidente de um estabelecimento de educação desempenha no exercício do seu cargo⁴⁴. Esta tabela apresenta áreas de actuação do presidente que vão do pessoal (gestão de si mesmo) à gestão da contingência, passando pelo interpessoal (presidente enquanto figura de proa, enquanto líder, papel nas relações interpessoais, papel enquanto negociador e enquanto gestor de informação), pela área da informação e comunicação, pela área das actividades centrais na organização (enquanto gestor do currículo, professor e avaliador), pela gestão de recursos (materiais, económicos e promoção da mudança) e pela inovação (ibidem: 186-189). No que respeita à área pessoal, Cano apresenta diversas tarefas que o presidente do conselho executivo deverá exercer para gestão de si mesmo, entre as quais a reflexão sobre a prática pessoal, o controlo do stress, o controlo de assuntos pessoais e a formação pessoal permanente (ibidem: 186). No que toca à área interpessoal, o presidente do conselho executivo enquanto figura de proa da organização escolar tem como principal função a representação oficial da instituição nas suas diversas facetas – em reuniões no exterior, em cerimoniais, na assinatura de documentos, na chefia do pessoal, entre outras (idem). Dentro da mesma área de actuação, o presidente do conselho executivo desempenha o que é identificado como o papel de líder

⁴³ Por questões de economia de espaço apresentamos a referida tabela em anexo (veja-se o anexo 1).

⁴⁴ A tabela apresentada por Cano refere-se ao trabalho de outro autor (Antúnez (2000). *La Acción Directiva en las Instituciones Escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona: ICE de la UB-Horsori).

dentro do qual se inserem tarefas de motivação do pessoal, da constituição de equipas de trabalho e da equipa directiva, de mediação de conflitos, de facilitação e fomento da formação permanente e do desenvolvimento profissional dos membros da equipa, da criação de um clima e de relações interpessoais agradáveis, e muitas outras (idem). Ainda dentro da área das relações interpessoais temos o papel do presidente do conselho executivo enquanto promotor das relações formais com pessoas, organismos e outras instituições educativas (ibidem: 187). Há ainda a ter em conta, na área das relações interpessoais, o papel de negociador e de persuasor que o presidente do conselho executivo executa em prol da obtenção de recursos para a escola (idem) e o papel de gestor da informação, que se prende com a recepção e registo da informação oral e escrita, com a transmissão dessa informação e com o uso dessa informação em função dos interesses da escola, entre outras (idem). Cano refere ainda uma área de actuação que se relaciona com a informação e a comunicação na qual o presidente do conselho executivo é um técnico organizacional que executa a análise de necessidades e determina os grandes objectivos institucionais, a distribuição de tarefas e o desenho e implementação de planos específicos para manutenção, correcção e inovação (idem). Cano aponta o presidente do conselho executivo como sendo responsável pela actividades centrais da organização sendo gestor do currículo – ao promover e dinamizar soluções para o desenvolvimento do currículo no que respeita à alocação de recursos –, sendo um professor que participa na gestão do centro tendo em conta a sua vertente pedagógica (recorde-se o que a este respeito disseram Dinis (2001) e Barroso (2005)) e sendo um avaliador que recolhe informações, dados e indícios sobre o trabalho dos docentes para analisar e sugerir melhorias, entre outras funções (idem). O presidente do conselho executivo é também responsável pela gestão de recursos materiais e económicos da escola, devendo zelar pelo registo, utilização e manutenção dos mesmos (idem). Outra área que recai sob a esfera de influência do presidente do conselho executivo é a inovação dado que o presidente deverá ser o promotor da cultura corporativa comunicando aos professores novos os hábitos, costumes e tradições da organização, criando práticas que favoreçam a cultura que se pretende implementar, entre diversas tarefas (ibidem: 189). A última área apontada como sendo de particular importância na actuação do presidente do conselho executivo relaciona-se com a gestão da contingência

visto que o presidente do conselho executivo deverá ser o gestor de anomalias e imprevistos e deverá actuar como subalterno e auxiliar em situações em que se requeira a redacção e distribuição de notas e circulares e em situações em que seja necessário elaborar estatísticas e completar formulários administrativos, por exemplo (idem).

Um assunto que se tem revelado motivo de grande celeuma no seio da discussão sobre a liderança escolar prende-se com a influência que a liderança do presidente do conselho executivo, para além da que é exercida pela escola, poderá ter nos resultados escolares dos alunos⁴⁵. Embora este assunto não tenha sido abordado no nosso país, pelo menos em estudos mais aprofundados que sejam do nosso conhecimento, têm sido efectuadas pesquisas em países como o Reino Unido através de organismos estatais dado que se considera que a liderança escolar é, em grande medida, um factor que poderá influir, nem que seja de modo indirecto, no sucesso académico dos alunos (Early & Weindling, 2004: 3; O'Shaughnessy, 2007). De acordo com Early e Weindling (idem) “the effect of leaders, including headteachers, is largely *indirect*; what heads do and say, how they demonstrate leadership, does affect pupil learning outcomes but it is largely through the actions of others, most obviously teachers, that the effects of school leadership are mediated.”. O'Shaughnessy conduziu um estudo que pretendia medir o efeito da liderança no sucesso académico ao comparar os resultados escolares dos alunos numa mesma escola com diferentes líderes escolares. De acordo com a premissa deste estudo “If headteachers *do* make a difference, in an improving school a good head is likely to be replaced by one who is less good and so performance will go down, and in a deteriorating school a poor head is likely to be replaced by a better one and so performance will improve” (2007: 11). As conclusões deste estudo apontam para o facto de que os chefes de estabelecimento têm impacto limitado na qualidade da aprendizagem, sendo esse impacto maioritariamente indirecto, isto é, os chefes de estabelecimento exercem a sua influência sobre os professores e estes, por sua vez, influenciam os resultados dos alunos (ibidem: 41-42). Deste modo, “the most important thing headteachers can do for their pupils is to make sure that there are

⁴⁵ A influência da escola nos resultados escolares dos alunos tem sido discutida em diversos moldes. Nesta mesma secção do nosso trabalho já apontámos alguns factores que poderão influenciar o sucesso dos alunos.

good teachers in their classrooms. Headteachers are important, but not in the way that officialdom has perceived them in England for the last ten years.” (ibidem: 42).

No entanto, poder-se-á contrapor a esta perspectiva diversos outros estudos que apontam para a importância da liderança dos presidentes do conselho executivo no sucesso dos alunos⁴⁶. Na realidade, a liderança profissional é apontada como uma das características das escolas eficazes (Bush & Coleman, 2000: 48). Outras características de escolas eficazes apontadas por Bush e Coleman⁴⁷ (idem) passam pela partilha de uma visão e de objectivos, a criação de uma atmosfera propícia à aprendizagem (com um ambiente de trabalho ordeiro e atractivo), a ênfase no ensino e aprendizagem, a manutenção de expectativas elevadas, o uso do reforço positivo (através da criação de regras claras e justas e da atribuição de *feedback*), a monitorização dos progressos dos alunos e da escola, o estabelecimento dos direitos e das responsabilidades dos alunos, o ensino com objectivos específicos, uma organização que fomente a aprendizagem e o estabelecimento de parcerias escola-casa. No entanto, há que realçar que, uma vez que as escolas são organizações sensíveis ao contexto em que se inserem, não há um “pacote único” de liderança eficaz, mas sim áreas em que se prevê que o desenvolvimento da liderança possa conduzir a uma maior eficácia da escola.

Dado que as escolas são organizações sensíveis ao contexto em que estão inseridas, um outro assunto tem-se revelado bastante prolixo no estudo das escolas como organizações e da liderança escolar: a cultura de escola. De acordo com Costa, as investigações no âmbito da cultura de escola têm apontado para o facto de que esta poderá ter influência na qualidade e sucesso do estabelecimento de ensino visto que a partilha de identidade e de valores poderá levar a uma maior eficácia escolar (2003: 127-136).

⁴⁶ Veja-se, entre outros, Bush e Coleman (2000: 3): “The research on school effectiveness and school improvement in many countries shows that the quality of leadership and management is one of the most important variables in distinguishing between successful and unsuccessful schools”.

⁴⁷ Estas características das escolas eficazes, que tal como apontam os autores resultam de estudos que são sensíveis ao contexto em que se desenvolveram, poderão ser adaptadas ao caso português como veremos mais adiante no nosso trabalho.

Na verdade, apesar da importância que este assunto tem assumido estes últimos anos, são poucos, ainda, os estudos sobre cultura organizacional escolar em Portugal (Torres, 2006). Tal facto poder-se-á dever à dificuldade em observar a cultura de escola sem deixar que os nossos próprios processos culturais influenciem essa observação (Sarason, 1982: 14). No entanto, a dificuldade em definir a cultura organizacional poderá, também, obviar o desenvolvimento de mais estudos. Barroso (2005: 42) afirma que é possível identificar três perspectivas sobre a cultura escolar. A “perspectiva funcionalista” apresenta a cultura escolar como a cultura transmitida através da escola, sendo “definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, económico, religioso) determina como constituindo o substracto do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens” (idem). A “perspectiva estruturalista” define cultura escolar como “a cultura produzida pela forma escolar de educação” (idem). Por seu turno, a “perspectiva interaccionista” vê a cultura escolar como a cultura organizacional de cada escola, ou seja, “a cultura produzida pelos actores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com saberes” (idem). Barroso afirma ainda que a cultura de escola poderá ser “uma metáfora com que se pretende significar os elementos e os processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc.” (ibidem: 56).

Torres (2005: 179-180) afirma que “a apreensão do quadro de valores, normas, padrões culturais e simbólicos historicamente sedimentados numa organização escolar, e a partir dos factores por nós seleccionados constituirá a essência primeira do que nós entendemos por cultura organizacional da escola”. Esta cultura organizacional de escola é resultado de um processo de hibridação entre o resultado das influências externas à organização escolar específica (provenientes, por exemplo, das instâncias centrais de decisão educativa) e dos factores internos da mesma (por exemplo, valores, ideologias, crenças, entre outros) (ibidem). Torres (2005: 186), por outro lado, afirma que, para além da cultura organizacional escolar, existe a cultura escolar que encerra em si “aspectos culturais (normas, estruturas, rituais e tradições, valores e acções) mais ou menos estabilizados (pela previsibilidade) que

atravessam holisticamente o sistema escolar”, ou seja, “comportamentos convergentes e reprodutivos da ordem prescritiva, condutas fiéis às estruturas e *regras formais*, enfim, um quadro de valores, de crenças, de ideologias estabilizadas e colectivamente partilhadas pelos actores escolares”. Deste modo, podemos afirmar que a cultura escolar resulta de uma reprodução de uma cultura imposta sem que haja lugar à interpenetração com factores internos, como acontece no caso da cultura organizacional escolar.

Capítulo 4

A administração e gestão educacional em Portugal⁴⁸

4.1. Do 25 de Abril de 1974 a 1998: a evolução da gestão democrática

4.1.1. A ditadura do Estado Novo e o controlo sobre a educação

Antes do 25 de Abril de 1974, a vida no país caracterizava-se pela repressão, pela censura e pela perseguição política, fruto da ditadura, instaurada a partir de 1926, e do regime do Estado Novo, instaurado em 1933. Também nas escolas existia um fortíssimo centralismo burocrático e controlo apertado no que se reporta ao currículo, à gestão dos professores e dos alunos e até mesmo do processo de ensino-aprendizagem. Tal como em praticamente todos os sectores da sociedade portuguesa, as escolas não tinham autonomia e a participação na tomada das decisões que afectavam a vida quotidiana da escola era praticamente nula. O sistema escolar era entendido como um meio para exercer o controlo político e ideológico e estrategicamente utilizado para a propagação dos valores do regime: Deus, Pátria e Família (Stoer, 1985). As escolas eram geridas por directores e reitores de uma forma repressiva e de modo a assegurar o controlo político e ideológico. Os reitores eram figuras nomeadas⁴⁹ pelo ministro da educação tendo por base critérios de confiança política.

⁴⁸ Em alguns pontos, este capítulo segue de perto um texto do qual fomos co-autores (Ventura, Castanheira e Costa, 2006).

⁴⁹ Licínio Lima refere que o Decreto-Lei n.º 27:084, de 14 de Outubro de 1936, prevê a existência de um reitor nomeado pelo ministro da educação que “livremente nomeia e pode, a todo o tempo, substituir” e de um vice-reitor – para substituir o reitor em caso de necessidade – que era também nomeado pelo ministro de entre os directores de ciclo. Prevê ainda a existência de um conselho escolar composto pelo conjunto dos professores e médicos escolares em exercício e presidido

Deste modo, eram usados pelo regime como instrumentos de enraizamento de valores morais, podendo – desde a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário em 1968 – não ser professores, mas licenciados em Pedagogia ou Psicologia ou qualquer pessoa que, para o regime, se tivesse distinguido de modo positivo dentro da ideologia dominante⁵⁰. Os reitores, assim, eram indivíduos que detinham poder sobre a escola uma vez que representavam o Estado como seus delegados, como representação de uma administração da educação centralizada e com controlo político e administrativo permanente⁵¹ (Barroso, 1999, 2002: 92; Lima, 1992: 205-211; Ventura, Castanheira, & Costa, 2006).

Nos anos 60 do século XX, assistiu-se a um movimento de contestação do baixo nível cultural do país dado que este impediria o progresso científico e tecnológico do mesmo. Surgem correntes de opinião que se revelam a favor de uma modernização do ensino como estratégia para o desenvolvimento do país no quadro de uma “economia moderna” (Grácio, 1985: 73-75). Em 1964, é publicado o “Relatório do Projecto Regional do Mediterrâneo” em colaboração com a OCDE, o qual regista diversas falhas e lacunas no sistema educativo português e alerta para a necessidade de mudanças profundas. Desponta, então, uma tentativa de reforma do sistema educativo português que ficou conhecida como a Reforma de Veiga Simão. Esta reforma procurou responder a dois dos principais problemas com que Portugal se deparava em termos educativos: a contestação estudantil, por um lado, e a modernização em prol de uma maior eficiência no ensino, por outro (ibidem: 79; Stoer, 1986: 80). A Reforma de Veiga Simão tentou, como nos diz Grácio (1985: 79), “proceder a uma reforma global do sistema educativo: fomento da educação pré-escolar;

pelo reitor. O referido decreto-lei prevê ainda a existência de um conselho pedagógico e disciplinar também presidido pelo reitor e composto pelos directores de ciclo e pelo médico escolar (Lima, 1992: 203).

⁵⁰ Relativamente aos últimos anos do regime, Rogério Fernandes, afirma: “O discurso nacionalista, apesar de continuar presente, perdeu exclusividade numa sociedade que passara a exprimir fortes aspirações à liberdade e ao bem-estar. A adesão popular à candidatura do General Delgado à presidência da República, em 1958, os confrontos ocorridos nas ruas das principais cidades entre manifestantes e forças policiais e militares, a irrupção de fortes correntes de emigração clandestina, a eclosão de guerras coloniais nos territórios de África acentuaram o ambiente de crise”(Fernandes, 2007: 174).

⁵¹ A este respeito afirma Licínio Lima “A figura do reitor (e do director) constituía um dos principais elos de ligação entre as dimensões política e administrativa central, por um lado, e o governo e a administração e gestão concretas, no quotidiano de cada escola. Tratando-se de representantes políticos e administrativos do Estado, de *delegados* do ministério junto de cada escola, designado por nomeação do respectivo ministro na base de critérios onde predominava a confiança política, compreende-se o especial cuidado que era posto na sua escolha dadas as repercussões a nível escolar mas também dada a expressão social e a influência local que assumiam” (Lima, 1992: 207).

prolongamento da escolaridade obrigatória; reconversão do ensino secundário; expansão e diversificação do ensino superior”. De facto, a Reforma de Veiga Simão, veio lançar as bases para a discussão pública do papel da educação na modernização do país e apresentar a noção da “educação ao serviço do desenvolvimento”, em detrimento da educação como garantia de propagação dos valores do regime, preconizando a “democratização do ensino” (ibidem: 80-81; Stoer, 1986: 80-82). No entanto, com a revolução de 25 de Abril de 1974, os pressupostos desta reforma são claramente ultrapassados.

4.1.2. A revolução e o “caos”: auto-gestão

“Depois do 25 de Abril, nas escolas, tudo se passou como se tivessem sido ocupadas pelos próprios professores e alunos” (Stoer, 1986: 127).

Imediatamente após a revolução de 1974 desencadeou-se uma série de mudanças bastante significativas. Como seria de esperar, ocorreu, em todos os campos da vida do país, uma reacção às estruturas que representavam a ditadura⁵² e, como tal, a educação não constituiu excepção. Houve diversas tentativas para conquistar autonomia e poder de decisão ao nível das escolas⁵³. A maioria dos reitores foi repudiada pelos professores, pessoal não-docente e alunos⁵⁴. Com o afastamento dos reitores nomeados pelo regime, os professores, pessoal

⁵² Para alguns autores, como António Teodoro, as modificações operadas em virtude da revolução tiveram origem em “...movimentos sociais que, a partir da *periferia*, impuseram ao *centro* a tomada de determinado tipo de decisões e medidas” (2004: 182).

⁵³ No caso do nosso estudo centrar-nos-emos nas escolas secundárias públicas e, como tal, analisamos em maior profundidade as alterações que dizem respeito a este tipo de escola.

⁵⁴ Como diz Teodoro: “As demissões em massa das autoridades académicas e escolares e a eleição de comissões directivas com a participação dos docentes, estudantes e funcionários, a imediata integração dos professores afastados pelo Estado Novo, a exigência de profundas mudanças no aparelho do Ministério da Educação, mostravam que a iniciativa política se encontrava na periferia do sistema” (2004: 185). Licínio Lima refere a este propósito: “Com o 25 de Abril passaram a ser imediatamente contestados alguns dos mais importantes instrumentos de controlo político-administrativo e ideológico típicos do *modelo liceal*, no caso do ensino secundário, com destaque para a direcção das escolas, para os programas e os manuais, para as formas tradicionais de avaliação e, globalmente, para as relações de poder de todo o tipo” (Lima, 1992: 230-231). Já Stoer afirma “Com a revolução de 25 de Abril, todavia, as condições foram profundamente alteradas. Deu-se, de um momento para o outro, uma deslocação do poder do Ministério da Educação para as escolas, dos directores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil. A iniciativa local após o 25 de Abril, isto é, a iniciativa ao nível da população escolar, comandou os acontecimentos, pelo menos durante os primeiros seis meses da revolução, e durante muito mais tempo em termos dos seus efeitos duradouros” (Stoer, 1986: 127). Afonso (1994: 125) afirma: “Quando o golpe militar de 25 de Abril de 1974 fez cair a ditadura, e um regime

não-docente e alunos uniram-se, promovendo assembleias para eleger órgãos colectivos e colegiais – as comissões de gestão – tendo-se verificado uma significativa mobilização e participação dos diferentes actores no contexto escolar⁵⁵ (Lima, 1992: 235-238). Nesta primeira fase (1974-1976)⁵⁶, conhecida como período de auto-gestão, o poder encontrava-se dentro das escolas, sendo este um primeiro ensaio de autonomia (Lima, 2006: 10). Realizavam-se assembleias nas escolas para discutir assuntos cujo escopo podia ir da discussão acerca do uso apropriado de equipamento escolar, a escolha dos manuais escolares e textos de apoio, o estabelecimento de regras de comportamento, até à discussão acerca de opções curriculares e de métodos didácticos. Tendo em conta o afastamento dos reitores e a existência das comissões de gestão, há uma primeira tentativa de normalização⁵⁷ aquando da publicação do Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio, apenas um mês após a

democrático começou a ser implantado, estes administradores escolares foram imediatamente demitidos das suas funções por turbulentas assembleias de professores, alunos e outros funcionários escolares”.

⁵⁵ Licínio Lima afirma: “esta deslocação do poder não foi operada por iniciativa da administração, nem como consequência de um projecto de descentralização política e administrativa da educação. Foi uma deslocação de facto, imposta pelas bases do sistema escolar, não foi sequer uma delegação ou uma devolução de poderes, foi sim uma apropriação de poderes realizada pela acção [...] Em cerca de um mês professores e alunos de diversas escolas substituirão reitores e directores por órgãos de gestão eleitos, por diferentes processos, com diferentes denominações e composições” (Lima, 1992: 232). Afonso menciona: “Em muitas escolas foram eleitas «comissões de gestão» ad hoc, com designações e composições várias, geralmente contendo representantes dos alunos, professores e restantes funcionários escolares. Este sistema representativo instalou-se espontaneamente nas primeiras semanas de vigência do novo regime, durante um período revolucionário de intensa actividade política, que escapou por completo ao controlo das autoridades educacionais do novo governo” (Afonso, 1994: 125-126).

⁵⁶ De acordo com Licínio Lima (1992), existiram três fases na gestão democrática. A primeira fase terá decorrido de 25 de Abril de 74 a 27 de Maio de 74 e é apelidada pelo autor de “conquista”. A segunda fase decorreu a partir de 27 de Maio de 74 (Decreto-Lei n.º 221/74), momento em que são legalizadas as comissões de gestão instituídas na primeira fase e em que é aberta uma porta a novas comissões de gestão. A terceira fase iniciou-se com a publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de Dezembro, passando agora a falar-se de “conselhos directivos” eleitos, com representação paritária de docentes e discentes (Lima, 1992: 274). Estas três fases caracterizam-se por uma deslocação do poder para as escolas, por uma participação activa e mobilização, pela democracia directa e pela autonomia – o, chamado, ensaio autogestionário, um primeiro período da direcção/gestão das escolas. O segundo período é marcado pelo “retorno do poder” e pela “reconstrução do paradigma da centralização” e é aberto pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, complementado no ano seguinte pelas Portarias n.º 677/77 e 679/77. A quarta fase é a fase de normalização, dado que a contestação foi enfraquecendo e que se observou o surgir da normalização política, e de oposição ao diploma de 76 (ibidem: 275). A quinta fase caracteriza-se por uma valorização do decreto-lei de 76 que é apresentado na sequência das experiências anteriores (ibidem: 277). João Barroso, por seu turno, num texto mais recente e com um escopo mais abrangente (Barroso, 2003), refere a existência de quatro grandes fases na evolução da administração escolar em Portugal: *revolução*, *normalização*, *reforma* e *descontentamento*. Para Barroso, o primeiro ciclo, denominado “revolução”, tem o seu começo com a revolução e termina em 1976 com a tomada de posse do primeiro governo constitucional (Barroso, 2003: 66-68). O segundo período, “normalização”, iniciou-se com a tomada de posse do primeiro governo constitucional e decorre até 1986 (ibidem: 68-69). A terceira fase, “reforma”, inicia-se em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, e desenrola-se até 2000 (ibidem: 69-72). Segundo João Barroso, com a entrada no século XXI inicia-se uma nova etapa, o “descontentamento” (ibidem: 72-75).

⁵⁷ Licínio Lima afirma a este respeito que “no caso da gestão das escolas, pode-se afirmar que a administração é “surpreendida” pelos factos e responde com atraso e por reacção. A sua iniciativa é, a um primeiro tempo, meramente de *cobertura legal*, de legislação *a posteriori* de iniciativas que tinham escapado à sua influência” (Lima, 1992: 231).

revolução. Este decreto-lei reconhecia as comissões de gestão⁵⁸, “Considerando a necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar”, mas remetia para legislação anterior para normalizar o desempenho destes novos órgãos de gestão. Este decreto-lei surge, assim, como uma forma de normalizar a escola, de modo a “regularizar a vida escolar, de ordenar as coisas, de pacificar as relações sociais e de poder, para que os professores pudessem voltar a ensinar e os alunos retomassem a sua aprendizagem” (Lima, 1992: 235). Com este decreto-lei pretendeu-se legalizar, *a posteriori*, os órgãos de direcção⁵⁹ que surgiram após a revolução, tentando igualmente estabelecer um responsável pela gestão da escola que pudesse responder perante uma administração central que intentava, de modo pouco eficaz, recuperar o seu poder⁶⁰.

De facto, em finais de 1974 a situação nas escolas era muito variada, existindo diversas formas de organização das mesmas com diferentes graus de autonomia relativamente ao ministério da educação. Em geral podemos falar da existência, embora não em número muito elevado, de comissões de gestão eleitas, as que foram regulamentadas pelo decreto-lei nº221/74, e de assembleias de escola, ou plenários deliberativos, nos quais, na maioria dos casos, residia o verdadeiro poder e que, não raras vezes, se interpunham face às decisões das comissões de gestão que, por serem reconhecidas pelo ministério da educação, a este deviam obediência. As assembleias de escola, deste modo, eram vistas como um “contra-poder” e fonte de *desgoverno* dado que eram independentes de qualquer directiva superiormente emanada, uma vez que nem sequer eram formalmente reconhecidas. Assim

⁵⁸ De facto podemos ler nos primeiros artigos do decreto-lei: “Artigo 1.º: Enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, a direcção dos mesmos estabelecimentos poderá ser confiada, pelo Ministro da Educação e Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974. Artigo 2.º: Às comissões referidas no artigo anterior caberão as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão. Artigo 3.º: As comissões de gestão escolherão entre os docentes um presidente que as representará e assegurará a execução das deliberações colectivamente tomadas.” (Decreto-Lei 221/74).

⁵⁹ De acordo com Lima (1992): “Na verdade estas comissões de gestão assumiram-se por vezes como órgãos de direcção, exercendo poderes que ultrapassavam as fronteiras que lhe tinham sido traçadas” (ibidem: 234).

⁶⁰ Como afirma Licínio Lima (1992): “o legislador prefigura órgãos de gestão em que participarão, pelo menos no futuro, professores, alunos, pessoal técnico, administrativo e auxiliar [...]. Afirma-se o poder do ministro e da administração central a quem cabe confiar a “direcção” das escolas a comissões democraticamente eleitas [...]. As atribuições destas comissões serão as mesmas, de um ponto de vista formal, que cabiam a reitores e directores! Não obstante a colegialidade, procura-se estabelecer um responsável – um presidente escolhido de entre os docentes” (ibidem: 232).

sendo, assistia-se, por vezes, a uma relativa paralisia nas escolas dados os conflitos⁶¹ entre as decisões das assembleias de escola, como poder localmente constituído e sem ligação ao ministério, e as das comissões de gestão que se viam “presas entre a espada e a parede” já que, por um lado, eram eleitas pela escola e, por isso, esperava-se que respeitassem as decisões tomadas a nível local e, por outro, deviam obediência ao ministério da educação (Lima, 1992: 237).

Na realidade, continuou a existir um fraco controlo do sistema escolar por parte do Ministério da Educação, tendo sido promulgado um diploma legal (Decreto-Lei n.º 735-A/74⁶²), de carácter experimental e com revisão obrigatória até ao final do ano lectivo seguinte, numa tentativa de controlar os moldes em que a participação era exercida, limitando a autonomia emergente, de organizar o processo democrático de acordo com regras específicas⁶³ – ao regulamentar o carácter elegível⁶⁴ e colegial⁶⁵ do conselho directivo e ao prever a possibilidade de existência das assembleias e plenários sem que as suas decisões tenham carácter vinculatório – e de normalizar a gestão e administração das escolas e o seu funcionamento⁶⁶, impondo um modelo de gestão único com 3 órgãos

⁶¹ Alguns autores como Maria de Fátima Chorão Sanches (2004) referem mesmo que as escolas se tornaram “arenas políticas” com a grande contestação ao ministério da educação e com os conflitos internos que se operaram no seu seio (ibidem: 146-151). Stoer (1986) refere que se vivia um caos nas escolas fundamentalmente devido a “infiltrações partidárias”, “saneamentos arbitrários”, “nomeações baseadas nas filiações partidárias e não na competência” e “criação de corpos de decisão paralelos” (ibidem: 147).

⁶² No preâmbulo do referido decreto-lei é referida a necessidade de criar condições que “salvaguardem a seriedade do próprio processo democrático e garantam as indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas”.

⁶³ O decreto-lei regula de modo minucioso o processo eleitoral para a constituição do conselho directivo, remetendo a definição do processo eleitoral dos restantes órgãos para um despacho a ser promulgado.

⁶⁴ No artigo 5º do referido Decreto-Lei são especificadas as condições para a não-elegibilidade dos membros do conselho directivo, sendo referido que não podem ser eleita qualquer pessoa que tenha desempenhado qualquer cargo durante o regime anterior.

⁶⁵ Diz-se no artigo 2º do Decreto-Lei “O conselho directivo será constituído por representantes do pessoal docente, dos alunos, do pessoal administrativo e do pessoal auxiliar do estabelecimento”.

⁶⁶ De acordo com Licínio Lima (1992): “A democraticidade é definida e são formalizadas as suas regras em termos precisos; a sua validade passará a ser objecto de declaração por parte do ministério [...] O ministério cria matérias sujeitas ao seu controlo, para poder passar a controlar”, nomeadamente, no que diz respeito às actas de reuniões, à periodicidade das mesmas, no que toca à redução do horário dos membros docentes do conselho directivo e à gratificação mensal que os mesmos auferirão, em relação à representação de membros docentes e discentes no Conselho Pedagógico e relativamente ao facto de o ministério poder nomear um presidente para o conselho directivo caso as escolas não consigam eleger um de entre os seus membros (ibidem: 244). Afonso (1994: 128) refere: “este decreto reflectia os três objectivos principais das autoridades educacionais. Em primeiro lugar, era necessário definir interlocutores credíveis nas escolas, legitimados pela implementação de processos eleitorais detalhados. Os conselhos directivos seriam esses interlocutores, sendo responsabilizados pelo regular funcionamento das escolas, de acordo com a lei e as normas definidas pelo Ministério [...] Em segundo lugar, as autoridades queriam reduzir a influência das assembleias gerais de escola, as quais tendiam a ser grandes corpos incontrolados, largamente insensíveis às normas e procedimentos burocráticos e muito reivindicativas

(conselhos directivo, pedagógico e administrativo) submetido ao poder do ministério da educação⁶⁷. No entanto, este decreto-lei foi praticamente ignorado pela maioria das escolas, especialmente no que toca à realização de plenários deliberativos de professores, as assembleias, que continuaram a decorrer e a tomar decisões substituindo o conselho pedagógico (Lícinio Lima, 2006: 11). Neste período foi se restabelecendo a burocracia centralizada e as tentativas para retomar o controlo por parte do Ministério da Educação que vieram a redundar em obstáculos à autonomia das escolas.

4.1.3. Normalização: regresso do controlo e a gestão democrática

“É tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia” (Preâmbulo do Decreto-Lei 769-A/76)

Em 1976, o Ministério da Educação emitiu uma nova legislação que regulava em detalhe as actividades e funções da escola, retomando o pendor normalizador, centralizador e controlador, associando as experiências de autonomia posteriores ao 25 de Abril de 1974 ao caos nas escolas. O Decreto-Lei n.º 769-A/76, também conhecido por decreto da gestão de Sottomayor Cardia, estabelecia a “gestão democrática” da escola ao definir as estruturas colectivas de decisão que seriam eleitas pelos professores, estabelecendo, ao mesmo tempo, um regresso ao controlo centralizado por parte do Ministério da Educação sobre a governação das escolas. De acordo com o preâmbulo deste Decreto-Lei, o, chamado, período de auto-gestão “levou a saudáveis atitudes de destruição de estruturas antigas”, mas “também fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo”, nomeadamente devido ao facto de o incumprimento do Decreto-Lei 735-A/74 ter sido generalizado. No texto introdutório do Decreto-Lei 769-A/76 é ainda

quanto à recém-adquirida autonomia da escola [...] Finalmente, era necessário garantir a rápida recuperação das escolas face a situação anárquica da altura, retomando as suas funções e estruturas organizacionais regulares e tradicionais”.

⁶⁷ No artigo 31º do referido decreto-lei afirma-se “Sem prejuízo do disposto no presente diploma, os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário continuarão sujeitos à superintendência dos competentes órgãos e serviços centrais do Ministério da Educação e Cultura”. A respeito deste ponto afirma Lícinio Lima (1992): “É a primeira vez que esta afirmação é feita, sem margem para ambiguidades, cerca de oito meses após o 25 de Abril.” (ibidem: 243).

referida a necessidade de “lucidez” para “separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar”.

A gestão das escolas públicas portuguesas é, ainda hoje, muito influenciada por esta lei e, por esse motivo, olharemos para ela com maior pormenor. De acordo com esta regulamentação, muito semelhante à do Decreto-Lei anterior, as escolas tinham três órgãos de gestão: o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O conselho directivo era composto por três a cinco professores, dois representantes dos alunos – nas escolas secundárias – e um representante do pessoal não-docente. Todos os membros deste conselho eram eleitos pelos seus pares. Qualquer professor podia ser eleito para presidente do conselho directivo – a posição mais destacada na gestão da escola – mesmo sem possuir qualquer tipo de formação em administração educacional ou de experiência significativa, tanto de ensino como de gestão. A única exigência patente na lei no que diz respeito ao presidente e vice-presidente do conselho directivo era que fossem professores profissionalizados (Barroso, 2002: 92; Costa, 2004: 15). De acordo com esta lei, o presidente do conselho directivo teria como principais funções assinar o correio, presidir a reuniões, tomar decisões quando o conselho assim o solicitava, ser um representante da escola e dar conhecimento ao Ministério da Educação de todos os assuntos que ultrapassassem as competências do conselho directivo. Assim sendo, o conselho directivo parecia ter apenas um carácter representativo do poder central nas escolas. No entanto, numa portaria promulgada pelo Ministério da Educação em 1977 (Portaria n.º 677/77, emitida a 4 de Novembro de 1977), as funções do conselho directivo foram definidas de forma mais pormenorizada e este é referido de forma clara como sendo um órgão colegial. As suas funções abrangeriam tanto assuntos administrativos (tais como a organização dos horários, a matrícula dos alunos, a distribuição de serviço e a gestão dos materiais e equipamentos), como a salvaguarda de boas relações na escola, o fomento da comunicação entre todos os sectores da escola, o respeito pela liberdade de expressão e a manutenção e salvaguarda da saúde e segurança dos membros da comunidade escolar. No entanto, esta portaria também remetia para o carácter *representativo* do Ministério da Educação do

conselho directivo uma vez que no seu texto reforçava a necessidade de obedecer à lei, de cooperar com os serviços inspectivos e também de encaminhar para o Ministério da Educação todos os assuntos que o conselho directivo não conseguisse resolver. As funções do presidente do conselho directivo também estavam melhor delineadas, embora ainda se focassem muito no carácter de representação da escola e na execução de tarefas administrativas. Outro órgão de gestão das escolas públicas portuguesas definido no Decreto-Lei n.º 769-A/76 foi o conselho pedagógico. Este conselho – presidido pelo presidente do conselho directivo – seria responsável pela orientação pedagógica da escola. Este era também um órgão de gestão colegial uma vez que era composto por diversos membros que eram eleitos pelos respectivos pares. O conselho pedagógico era composto por professores das diferentes disciplinas ensinadas na escola, sendo estes a maioria dos membros, e por representantes dos alunos (um representante por ano). O outro órgão de gestão referido na lei era o conselho administrativo. Este conselho era igualmente um órgão colegial presidido pelo presidente do conselho directivo e composto por mais dois membros – um vice-presidente e um secretário. O conselho administrativo lidava com a gestão dos fundos e do património da escola.

Este decreto-lei foi alvo de inúmeras críticas que se prendem, fundamentalmente, com a redução da autonomia das escolas, limitando a participação dos alunos e professores, “retirando-lhes direitos, responsabilidades e autonomia” (Lima, 1992: 262), levando a que se afirme que “no essencial, a direcção pedagógica está externamente localizada, regendo-se por normativos nacionais que regulamentam tudo ou quase tudo – currículo, avaliação, faltas, distribuição de serviço docente, critérios de constituição de turmas, programas, etc.” (ibidem: 270-271). O decreto-lei “de Sottomayor Cardia” robustecia a subordinação à administração central que, com este decreto-lei, voltou a deter os poderes de decisão sobre as principais áreas da direcção das escolas⁶⁸, sendo a própria constituição e funções dos órgãos regulamentada e especificada, chegando ao pormenor de definir regras para praticamente todos os actos da gestão da escola – incluindo, por exemplo, os procedimentos

⁶⁸ De acordo com Licínio Lima (1992), ao estabelecer uma estrutura tripartida o ministério da educação estaria a adoptar uma estratégia semelhante ao “dividir para reinar” dado que deste modo fragmentaria o poder nas escolas e teria maior impacto nas mesmas em virtude da ausência de um interlocutor forte no seio das escolas (ibidem: 270).

a ter com as actas das reuniões. Ao salvaguardar a eleição como método de recrutamento para os principais órgãos de gestão da escola, este decreto-lei tentou conciliar o centralismo burocrático com a gestão democrática⁶⁹ – sendo, no entanto, a eleição dos órgãos apontada, por autores como Licínio Lima (1992), “o único símbolo da gestão democrática” (ibidem: 274) ou “*muita gestão para reduzida democracia*” (Lima, 2006: 12).

4.1.4. Reformas da educação e da administração em meados dos anos 80: o desencanto

“A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente” (Artigo 45º, alínea 4, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro)

Dez anos após a promulgação do Decreto-Lei 769-A/76, o Governo promulgou a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) a qual, para além de defender uma maior autonomia⁷⁰ para as escolas e a descentralização das decisões e procedimentos no

⁶⁹ A este propósito, Lima afirma: “A democracia foi reduzida à gestão, e esta à *gestão corrente*. A organização escolar, afinal, pouco terá mudado, *salvando-se* (qual último reduto) a possibilidade (já frequentemente alienada) de eleger os membros dos conselhos directivos, sobretudo os professores [...], o que em boa verdade terá ficado quase como o último símbolo da *gestão democrática*. Foi operada, na prática, a compatibilização de dois elementos aparentemente incompatíveis – a gestão democrática e a gestão burocrática centralizada.” (1992: 271).

⁷⁰ De acordo com Dias (2008: 15-17) a questão da autonomia das escolas tem sido um dos pontos fulcrais do debate em torno da reforma e reestruturação educacional em Portugal nas últimas décadas. A discussão em torno do próprio conceito de autonomia, no entanto, tem sido causadora de grande dissensão dado que o termo não é consensual, visto que, os diversos conceitos associados à noção de autonomia evidenciam “a complexidade dos fenómenos em causa e a pluralidade de concepções políticas que lhe podem estar subjacentes” (ibidem: 15). Existem, assim diversas designações que cobrem o fenómeno da autonomia das escolas, sejam elas “gestão centrada na escola, devolução, descentralização, autonomia da escola, delegação, gestão local da educação” (idem). Dias (2008: 23) considera que “na linguagem popular e política, a “autonomia da escola” tem sido considerada, como já vimos, uma forma de descentralização educativa ou uma modalidade de auto-governo das instituições”. No entanto, a autonomia das escolas, segundo Dias (2008:24), “exerce-se, portanto, num quadro mais administrativo do que político: manifesta-se na selecção de meios e processos mas concede reduzido espaço à definição local das finalidades, prioridades e resultados educativos [...] Nesse sentido, apesar da retórica de autonomia, flexibilidade e diversidade, parecemos estar perante uma crescente dependência, estrutural e funcional, da esfera educativa face à esfera económica”. A autonomia, então, é determinada “pelo papel que o Estado continua a deter na tomada de decisão sobre as questões fundamentais da educação (objectivos, resultados, processos de avaliação, financiamento); pelos imperativos da “convergência” com o universo económico (incluindo a capacidade de sobrevivência no referido universo)” (ibidem: 25). Formosinho e Machado afirmam: “a partir dos anos 80, afirma-se uma vontade de desconcentração e descentralização que pretende romper com a lógica das décadas anteriores, impulsiona o ressurgimento da relação da escola com o território local, apela à mobilização dos actores locais e à inovação sobre o terreno e mobiliza

que diz respeito ao sistema educativo, proclamava um maior envolvimento da comunidade, pelo menos em termos dos seus princípios teóricos, embora não em termos de operacionalização na prática. Esta lei continuava a apoiar o mesmo modelo de gestão colegial apesar de reconhecer a necessidade de formação específica para a gestão educacional (Costa, 2004: 2).

A necessidade de reforma do sistema educativo levou, em 1986, à nomeação por parte do Governo de uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Lima, 2006). Esta comissão apresentou, ainda antes da aprovação da Lei 46/86, um “Projecto Global de Actividades”, documento esse que advogava a necessidade de garantir uma maior autonomia às escolas, descentralizando a administração educativa, reforçando as competências dos estabelecimentos de ensino e fortalecendo a gestão democrática (Lima, 2006: 16). Os três estudos elaborados por esta Comissão de Reforma do Sistema Educativo apontam para uma clara necessidade de se conceder maior autonomia às escolas, descentralizando o poder e a tomada de decisões (ibidem: 17-19).

Em 1991, com o Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio de 1991, assistiu-se a uma tentativa para alterar a gestão escolar em Portugal. Esta legislação apresentava significativas alterações em relação ao modelo de “gestão democrática” vigente. Passou a exigir-se um director executivo – ou seja um órgão de gestão unipessoal – em lugar de um conselho directivo. Este director executivo seria recrutado pelo conselho de escola através de um concurso público. O conselho de escola seria composto por professores (50% dos membros), pessoal não-docente, alunos, encarregados de educação e outros membros da comunidade. O presidente do conselho, no entanto, seria sempre um professor eleito pelo conselho. Este conselho de escola seria o principal órgão de gestão da escola, sendo, então, o seu presidente a figura de maior destaque na escola. O perfil do director executivo também se

discursivamente as noções de território escolar, espaços de formação, contrato, parceria e rede” e ainda “o ressurgimento da relação da escola ao território local pretende, assim, inverter uma lógica que, à vez, universalizou e uniformizou as escolas através da *nacionalização do ensino* e que, em nome da igualdade, contribuiu para acentuar os desequilíbrios regionais. A nova lógica pretende, doravante tomar em conta a diversidade do espaço educativo local, reformular o papel do estado na gestão da educação, redistribuir funções por vários patamares da administração e instaurar novas relações entre as comunidades locais e o sistema educativo através da sua participação na direcção da escola pública” (2005: 117).

encontrava claramente definido neste decreto-lei⁷¹. O director executivo deveria ser um professor profissionalizado com experiência de ensino e com “formação específica em gestão escolar”. Esse director poderia não se encontrar a leccionar nessa escola. Este “gestor profissional” seria contratado por um período de quatro anos e teria que responder perante o conselho de escola. O pessoal docente continuou a ser o campo exclusivo para o recrutamento para o desempenho de cargos de gestão na educação. Este regime experimental ficou-se por uma experiência limitada visto que só foi implementado em cinquenta escolas. No entanto, foi muitíssimo contestado pelos sindicatos dos professores uma vez que a sua aplicação implicaria alterações em algumas das mais emblemáticas conquistas docentes após a revolução de 1974, nomeadamente a eleição democrática e colegial dos órgãos de gestão. Devido à contestação e a uma mudança política no Governo, esta legislação nunca foi aplicada para além das cinquenta escolas do regime experimental inicial (Barroso, 2002: 92; Costa, 2002: 8; Lima, 2006: 24-25).

4.2. De 1998 a 2008: A gestão⁷² das escolas portuguesas

“o presente diploma, incorporando a experiência dos anos de democracia, afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adopta uma lógica de matriz, consagrando regra claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia” (Preâmbulo do Decreto-Lei 115-A/98).

No momento da escrita deste texto, as escolas públicas portuguesas encontram-se sob a regulamentação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril), estando em fase de discussão o projecto de Decreto-Lei

⁷¹ Autores como Estêvão (1995) afirmam que o director executivo, pela inerência das suas funções e pelo facto de ter assento nos diversos órgãos da escola, poderia “constituir-se como a *variável constante* da organização, como o verdadeiro director, não apenas executivo, podendo, por isso, ser levado a não diferenciar suficientemente as funções técnicas das funções políticas e vir a deter o poder de representação da escola em detrimento do presidente do conselho de escola” (ibidem: 441).

⁷² Já na fase final de redacção deste trabalho surgiu um novo modelo de administração e gestão das escolas públicas portuguesas que tem como principais objectivos “reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. [...] reforçar as lideranças das escolas [...] reforço da autonomia das escolas.” (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril).

para o Novo Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário, o qual merecerá um breve comentário mais à frente neste nosso trabalho. De acordo com a legislação em vigor no momento (e a interpretação gráfica que apresentamos na figura 5), as escolas portuguesas dispõem de 4 órgãos de administração e gestão: a Assembleia; o Conselho executivo ou director; o Conselho pedagógico e o Conselho administrativo.

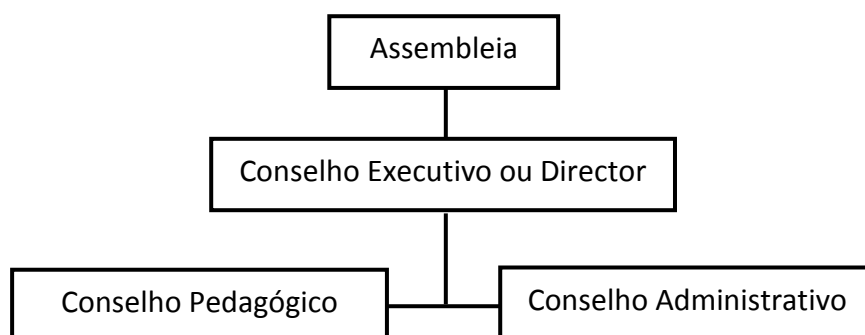


Figura 5 – Órgãos de administração e gestão⁷³

4.2.1. Assembleia de escola

De acordo com o Decreto-Lei 115-A/98, o ápice da estrutura organizacional da escola é a *Assembleia*, órgão sobre o qual recai a responsabilidade pela definição das linhas orientadoras para as actividades da escola. Com uma constituição que se abre ao exterior da escola, em ligação com a comunidade, e que pretende abarcar todos os intervenientes no processo educativo, dado que é composta por representantes dos vários envolvidos e interessados na acção educativa da escola, a assembleia de escola pretende ser um órgão em que se assegurem os princípios de democraticidade e de participação, descentralizando a política educativa, tendo em conta as características específicas de cada escola e da região onde a mesma se insere. De acordo com a legislação, é um órgão colegial que reúne trimestralmente e que é composto, no máximo, por vinte membros eleitos pelos pares, não podendo os professores exceder 50% da totalidade dos seus membros. A assembleia de

⁷³ Organograma de acordo com Ventura, Castanheira e Costa (2006). Segundo Licínio Lima, a estrutura do organograma representativo dos órgãos de administração e gestão das escolas públicas portuguesas deveria assemelhar-se a um triângulo em que o ministério da educação estaria no topo como verdadeiro órgão de gestão externo à escola (Lima, 2007: 48).

escola deve ter, na sua composição, representantes do pessoal docente, do pessoal não docente, dos encarregados de educação, dos discentes (no caso de ser um órgão de uma escola secundária) e da autarquia local, podendo ainda ter representantes de actividades de índole cultural, artística, científica, ambiental e económica da respectiva área com relevo para o projecto educativo de escola⁷⁴ que são cooptados pelos restantes membros. O presidente do conselho executivo (ou o director) é também membro deste órgão, embora não possua direito de voto. O presidente da assembleia de escola é eleito pelos seus membros, sendo, necessariamente, um docente da escola. O mandato dos membros da assembleia de escola tem a duração de três anos, exceptuando o mandato dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos cujo mandato tem a duração de um ano lectivo. As principais competências da assembleia de escola prendem-se com a aprovação do projecto educativo, bem como o acompanhamento e avaliação da sua execução, a aprovação do regulamento interno de escola e dos “contratos de autonomia”⁷⁵ (previstos para serem negociados entre cada escola e a administração educativa). A assembleia de escola é também responsável, em articulação com o conselho pedagógico, pela emissão de um parecer sobre o plano anual de actividades em conformidade com o projecto educativo de escola, pela apreciação de relatórios periódicos e do relatório final de execução do plano anual de actividades. A assembleia de escola, em contacto com o trabalho do conselho administrativo, define as linhas orientadoras para o orçamento da escola e aprova o relatório de contas. São ainda da competência deste órgão, a promoção de

⁷⁴ “O documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa” (Regime de Autonomia, Administração e Gestão, DL 115-A/98, artigo 3º). A respeito do projecto educativo de escola, Formosinho e Machado afirmam “este tratamento do projecto e da autonomia como uma questão de procedimento indicia uma prática incapaz de se subtrair às notas de formalidade, burocratização, fachada e inutilidade pedagógica (...) Torna-se, assim, importante distinguir se o projecto que se elabora porque é uma imposição, mesmo que metamorfoseada em imperativo decorrente do processo de implementação do regime de autonomia e gestão das escolas, ou se ele decorre da oportunidade que está à mão de cada escola de, institucionalmente, (de)marcar o seu espaço social, pensar-se como serviço público de educação e (re)organizar-se para melhor servir a comunidade em que se integra e serve” (2000: 188-189).

⁷⁵ O texto do decreto-lei refere “Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.” (Artigo 3º, ponto 1, Decreto-Lei 115-A/98) e ainda “Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão da escola ou de um agrupamento de escolas.” (Artigo 48º, ponto 1, Decreto-Lei 115-A/98). No entanto, como vimos anteriormente, a autonomia das escolas encontra-se ainda fortemente limitada quer pelo Estado, quer pelo contexto económico no qual as escolas se inserem (Dias, 2008: 23).

relações com a comunidade, o acompanhamento do processo de auto-avaliação da escola e do processo de eleição do conselho executivo. Assim sendo, a assembleia de escola, pelo menos no plano formal, decide sobre as áreas mais importantes para tomada de decisão na vida da escola. Este órgão, sendo, na legislação, o órgão de topo na organização da gestão escolar, pode intervir no funcionamento dos outros órgãos solicitando-lhes informações para acompanhamento e avaliação do funcionamento dos mesmos e fazendo através de recomendações tendo em vista o cumprimento do plano anual de actividades e a concretização do projecto educativo. No entanto, para autores como Licínio Lima, a assembleia de escola está “longe de poder assumir, mesmo em termos insulares, uma posição cimeira” (Lima, 2007: 48) dada a centralidade assumida pelo conselho executivo.

4.2.2. Conselho executivo ou director

Este órgão é responsável pela gestão corrente da escola podendo as escolas optar, de acordo com o seu regulamento interno, por um conselho executivo ou um director. Na prática, a grande maioria das escolas públicas portuguesas opta por um conselho executivo em detrimento de um director executivo.

O conselho executivo é um órgão colegial composto por um presidente e dois vice-presidentes, podendo ter mais membros. De acordo com a lei, este órgão de gestão integra professores da escola eleitos por um conselho eleitoral da escola composto maioritariamente por professores, num quadro de gestão democrática e docente (Neto-Mendes, 2004), levando alguns estudos a falar de “insuficiente representatividade”, dado que apenas os professores estão efectivamente representados, e “insuficiente representação”, visto que normalmente só os professores participam na gestão das escolas (Neto-Mendes, 2004: 118-119). O presidente do conselho executivo é, assim, um *primus inter pares*, uma vez que a gestão da escola, na maioria das escolas públicas portuguesas, não se encontra atribuída a uma pessoa, mas sim a um conselho composto por docentes da escola. A este propósito, Barroso (1999: 130-132) afirma que existe uma tensão entre dois pólos no que respeita ao papel do presidente do conselho executivo na gestão escolar, sendo, por um lado, um líder pedagógico e representante dos professores, e sendo, por

outro, em virtude das suas funções e atribuições de vigilância do cumprimento das normas e regulamentos, um “administrador-delegado” do Ministério da Educação nas escolas, um gestor administrativo de decisões superiormente emanadas. Também Sanches (2004) se deparou com este sentimento dicotómico visto que nas entrevistas que conduziu para a realização de um estudo estão patentes sentimentos de “frustração e até conflito, ambiguidade e ambivalência para aqueles que mais acentuam sentir-se como representantes do Ministério” dado que também não podem esquecer-se de que foram eleitos pela escola e têm com ela uma ligação “forte e preponderante”, levando alguns entrevistados a concluir que o sentimento de dependência face ao Ministério da Educação é um forte foco de desmotivação e de sentimento de ineficácia para os potenciais candidatos a presidente de conselho executivo (ibidem: 168-169). Lima (2007) também aponta para a dependência do conselho executivo face ao ministério da educação, afirmando que “não sendo um órgão de governo ou direcção, o conselho executivo assume-se como um típico órgão de execução das políticas educativas e das orientações administrativas produzidas pelo poder central [...] trata-se, assim, de um órgão de gestão subordinado a uma direcção externa” (ibidem: 48), sendo, deste modo, visível a tensão sentida pelo conselho executivo enquanto representante da administração central junto da escola e enquanto representantes da escola junto do Ministério da Educação.

Em termos formais, o presidente do conselho executivo é um professor do quadro de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de experiência de ensino e com formação específica em gestão escolar⁷⁶ ou, em alternativa, com experiência na gestão de escolas. Representar a escola, coordenar as actividades do conselho executivo, exercer o poder hierárquico e participar na avaliação do pessoal docente e não-docente são algumas das suas principais funções. Os vice-presidentes devem ser professores do quadro de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos três anos de experiência de ensino e com formação específica em gestão escolar ou com experiência na gestão de escolas. O mandato do conselho executivo tem a duração

⁷⁶ A formação específica para a gestão escolar encontra-se prevista desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, no entanto, só com a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91 é que se assistiu a um efectivo aumento da procura de cursos de formação para o exercício dessas funções, sendo que o Decreto-Lei 115-A/98 adoptou uma solução que permite ainda “a presença de uma certa *concepção empiricista* de formação” (Costa, 2002; 2004).

de três anos. No final do mandato, os membros do conselho podem voltar ao ensino, a não ser que se candidatem de novo e sejam reeleitos. Assim sendo, as posições podem ser invertidas, isto é, os membros do conselho executivo podem voltar a ser professores e outros professores podem tornar-se nos novos membros do conselho executivo levando, em muitos casos, a uma maior proximidade entre as decisões do conselho executivo e dos professores já que, não raramente, o conselho executivo sofre pressões por parte de “clientelas” docentes, tentando evitar o conflito interno na escola (Pashiardis, Costa, Neto-Mendes, & Ventura, 2005; Ventura, Costa, Neto-Mendes, & Castanheira, 2005). As funções e competências do conselho executivo encontram-se também gizadas na lei. No entanto, algumas das competências do conselho executivo, como a elaboração do regulamento interno e a celebração de contratos de autonomia, estão sujeitas ao aval da assembleia de escola para a sua operacionalização. O conselho executivo define também o plano anual de actividades da escola, mas este documento necessita igualmente da autorização da assembleia de escola. Apesar da sua vetusta idade, em termos do acompanhamento que se pretende para o célere evoluir da vida organizacional da escola, muitas das funções definidas pela Portaria n.º 677/77 continuam a ser a base para o funcionamento do conselho executivo. Referimo-nos, nomeadamente, a funções de carácter administrativo — tais como a elaboração de horários, as matrículas dos alunos, a gestão de instalações e equipamentos e a distribuição de serviço — e o estabelecimento de relações dentro da escola e entre a escola e a comunidade através de protocolos (sendo, no entanto, esta última função de certo modo sobreposta com uma das atribuições da assembleia de escola — vide antes).

Ao prever a escolha por parte das escolas de um órgão colegial ou unipessoal, esta legislação reflecte uma certa manutenção política da colegialidade na gestão das escolas. Deste modo, a posição de liderança na escola pública portuguesa pode ser classificada de colegial, visto que os líderes se encontram mais próximos dos seus seguidores uma vez que provêm do mesmo contexto e são eleitos pelos seus pares⁷⁷ (Neto-Mendes, 2004; Pashiardis et al., 2005; Sanches, 2000; Ventura et al., 2005).

⁷⁷ Quando numa escola não existem candidatos ao cargo, é aberto um concurso público ao qual podem concorrer professores de outras escolas. Depois de analisadas as candidaturas, um dos candidatos é nomeado pela Direcção Regional de Educação como presidente de conselho executivo para a escola em questão.

4.2.3. Conselho pedagógico

Outro órgão de gestão da escola previsto no Decreto-Lei n.º 115-A/98 é o *Conselho Pedagógico*. Este é também um órgão colegial composto por um máximo de vinte membros: professores (a maioria dos membros entre os quais se conta o presidente do conselho executivo), representantes do pessoal não-docente, dos encarregados de educação, dos alunos (no caso das escolas secundárias) e das estruturas de apoio educativo, não obstante o facto de, nas reuniões que envolvam sigilo, apenas poderem participar os membros docentes. Tal como acontece com os outros órgãos colegiais antes apresentados, os membros são eleitos pelos seus pares. Este conselho, que reúne ordinariamente uma vez por mês, é o órgão responsável pela coordenação educacional e orientação da escola, nomeadamente nos campos pedagógico e didáctico e elabora o projecto educativo de escola (a ser submetido para aprovação à assembleia de escola). Deste modo, o conselho pedagógico define os critérios gerais para a orientação escolar e orientação pedagógica e avaliação dos alunos, para além de ser também responsável pela formação contínua do pessoal docente e não-docente, pela definição dos princípios gerais de articulação e diversificação curricular, pela adopção dos manuais escolares, pela definição dos critérios que regulam a elaboração dos horários e pela colaboração com e incitamento a iniciativas formativas, culturais e de inovação pedagógica.

4.2.4. Conselho administrativo

O órgão de gestão responsável pela tomada de decisão no que respeita a assuntos financeiros e administrativos da escola é o *Conselho Administrativo*. Este é um órgão colegial composto pelo presidente do conselho executivo (ou pelo director), que também é presidente deste órgão, pelo chefe dos serviços administrativos da escola e por um dos vice-presidentes do conselho executivo, não sendo, portanto, os membros eleitos directamente para este órgão. O conselho administrativo, que também tem a obrigatoriedade de reuniões ordinárias mensais, é responsável pelo orçamento anual da escola e pelo relatório de contas

(a aprovar posteriormente pela assembleia de escola), pela autorização de despesas e pela gestão do património da escola.

4.3. A gestão das escolas portuguesas: um breve comentário

“O novo regime de gestão das escolas foi, na sua essência, um projecto de iniciativa governamental, não correspondendo a exigências, directas ou indirectas, dos actores locais” (Dias, 2008: 166).

De acordo com Dias (2008: 166) a forma como o novo regime de gestão e administração das escolas portuguesas foi implementado, através de uma “regulamentação minuciosa dos procedimentos administrativos” e do “esquecimento” dos contratos de autonomia, levou a um reforço do carácter centralizador desta reforma. Para Dias, o novo regime de gestão e administração das escolas portuguesas levou ainda a uma “institucionalização de directivas, mecanismos e formas de regulação congruentes com os novos paradigmas gerencialistas (projectos de escola, avaliação interna, diferenciação de funções e estatuto entre gestores e professores, cooptação política)” (2008: 166-167). Na mesma linha, Dias defende que a “re-centralização constituiu, aliás, uma das principais características desta fase de implementação do novo regime de gestão” (2008: 167), sendo esta claramente visível no modo como os presidentes de conselho executivo desempenham o seu papel “num registo muito mais próximo do “gestor intermédio”, que representa internamente a administração central, do que de um líder local” (idem). Dias chega mesmo a afirmar que “pode considerar-se que o novo modelo de gestão escolar constitui “a morte anunciada” da tradição de “professor entre professores” que, durante décadas, caracterizou a situação dos gestores escolares em Portugal” (2008: 168).

Com a promulgação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, poderemos esperar algumas alterações na gestão e administração escolar em Portugal, nomeadamente, e desde logo, no

que toca ao organigrama dos órgãos de administração e gestão em que passamos a ter um Conselho Geral⁷⁸, em substituição da Assembleia de Escola, como órgão máximo da escola e um director⁷⁹, um órgão unipessoal eleito pelo Conselho Geral em substituição do órgão colegial conselho executivo que geria a escola de acordo com o regime de administração e gestão escolar anterior. De acordo com o preâmbulo deste Decreto-Lei, foi identificada a necessidade de uma maior participação dos elementos da comunidade escolar na gestão e administração das mesmas⁸⁰, reconhecendo, assim, algumas das críticas que tinham sido apontadas ao regime imposto pelo Decreto-Lei 115-A/98. Este novo regime de autonomia, administração e gestão escolar, pretende, ainda, reforçar as lideranças, criando as condições para que “em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (do preâmbulo do Decreto-Lei 75/2008) – indo, assim, ao encontro da figura de um gestor intermédio que Dias (2008) identifica e que associa à “morte” do professor-gestor como *primus inter pares*, sendo precisamente este carácter de gestor com amplos poderes que gera as maiores críticas a este decreto-lei. Quanto à necessidade de uma maior autonomia para as escolas, esta é também uma questão abordada por este decreto-lei sendo que o mesmo refere que a uma maior autonomia⁸¹ corresponde também uma maior necessidade de avaliação e de prestação de contas por

⁷⁸ A constituição do Conselho Geral foi alvo de diversas críticas dado que os docentes não podem ser a maioria dos membros daquele que pretende ser o “órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola” (Decreto-Lei 75/2008).

⁷⁹ De acordo com o Decreto-Lei 75/2008 “O director é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”.

⁸⁰ “O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes. Entendeu o Governo, no exercício das suas funções, que, antes mesmo de proceder a essa revisão, era possível, dentro do quadro legal existente, reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação. Nesse sentido, o Ministério da Educação estabeleceu a prática de reunir regularmente com os conselhos executivos, delegou neles competências da administração educativa, atribuiu -lhes funções na contratação e na avaliação de desempenho do pessoal docente. Do mesmo modo, promoveu a celebração de contratos de autonomia, na sequência de um procedimento de avaliação externa das escolas, e instituiu um órgão de carácter consultivo para assegurar a sua representação junto do Ministério da Educação, o Conselho das Escolas” (Prêmbulo do Decreto-Lei 75/2008).

⁸¹ A autonomia é apresentada neste decreto-lei como sendo “a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (Decreto-Lei 75/2008).

parte das escolas dado que “do reforço da autonomia das escolas tem que resultar uma melhoria do serviço público de educação” (Preâmbulo do Decreto-Lei 75/2008). Esta autonomia decretada manifestar-se-á na facilidade de organização das estruturas das escolas, já que, “Quanto à possibilidade de transferência de competências, o regime jurídico aprovado pelo presente decreto-lei mantém o princípio da contratualização da autonomia, estabelecendo os princípios fundamentais, mas flexibilizando e deixando para regulamentação posterior os procedimentos administrativos”.

Este novo regime tem sido alvo de diversas críticas, designadamente, no que toca à maior concentração de poderes na figura do director, sendo que este é, em última instância, um representante da administração central a quem compete a gestão de todos os domínios da vida da escola, incluindo, a contratualização da autonomia.

Parte II

Estudo Empírico

Capítulo 5

Metodologia de investigação

Tal como já referimos anteriormente, “we know relatively little about the *how* of school leadership; that is, knowledge of the ways in which school leaders develop and sustain those conditions and processes believed necessary for innovation.” (Spillane et al., 1999: 3). Na verdade, para se estudar a liderança escolar é necessário ir além do que se propõe ser a prática e observar e registar o quotidiano dos líderes escolares, verificando o modo como, no mundo real fora das perspectivas teóricas, desenvolvem o seu trabalho (Barroso, 2005; Greenfield Jr., 1999; Spillane et al., 1999). Dado o carácter específico do nosso trabalho, adoptámos uma metodologia de carácter etnográfico de estudo de caso, utilizando como formas de recolha de dados a observação participante, as notas de campo e as entrevistas.

A escolha deste tipo de metodologia prende-se com a natureza das nossas questões de investigação. Yin (2005: 24) apresenta um quadro que pretende sumarizar as diferentes situações relevantes para as diversas estratégias de pesquisa (veja-se a tabela 14).

Tabela 14 – Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa (adaptado a partir de Yin, 2005: 24)

Estratégia	Questão de pesquisa	Controlo sobre comportamentos	Contemporaneidade
Experiência	Como, por que	sim	sim
Levantamento	Quem, o que, onde, quantos, quanto	não	sim
Análise de Arquivos	Quem, o que, onde, quantos, quanto	não	sim/não
Pesquisa Histórica	Como, por que	não	Não
Estudo de Caso	Como, por que	não	Sim

Tendo em conta as características da nossa investigação adoptámos a metodologia de estudo de caso dado que esta permite obter a resposta a questões do tipo “como” e “por que” – que se aproximam bastante dos objectivos do nosso trabalho⁸² – sem que tenhamos controlo sobre os comportamentos e sendo a pesquisa realizada tendo em conta acontecimentos contemporâneos à realização do estudo.

5.1. Estudo de caso

De acordo com Gray (2004: 126-127), um estudo de caso será dedutivo dado que envolve um quadro teórico prévio, com uma hipótese provisória, que será contradito ou confirmado pelos dados recolhidos.

Um estudo de caso caracteriza-se por se focar num só caso⁸³, sendo um estudo em maior profundidade, centrando-se nas relações e processos que decorrem naturalmente, lidando com fontes e métodos múltiplos e sendo, assim, um estudo holístico (Denscombe, 2000: 30-31). Gray (2004: 131-133) discorda de Denscombe (2000) dado que afirma que o estudo de caso pode ser um estudo holístico, mas não tem que ser obrigatoriamente centrado num só caso. A este propósito, Stake afirma que um “case study is defined by interest in an individual case (...) The name ‘case study’ is emphasized by some of us because it draws attention of what can learned about the single case” (2005: 443) e ainda “A case may be simple or complex (...) An Agency (e.g., nongovernmental organization) may be a case. But the *reasons* for child neglect or the *policies* of dealing with neglectful parents seldom will be

⁸² Relembramos neste ponto que os principais objectivos deste trabalho se prendem com a identificação do papel do conselho executivo de uma escola tendo em conta o modelo de autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas instituído pelo Decreto-Lei 115-A/98; com a identificação das áreas de intervenção do presidente de conselho executivo enquanto gestor da escola; com a identificação das áreas de intervenção do presidente de conselho executivo enquanto supervisor do cumprimento de leis, regulamentos e prescrições vindas de outras instâncias; com a aferição das percepções do presidente do conselho executivo face às decisões de outros órgãos da escola; com a demarcação do espaço, em termos de liderança, do presidente do conselho executivo de uma escola; com a determinação das margens de autonomia do presidente do conselho executivo de uma escola no que respeita à sua administração e gestão; com a identificação das áreas de intervenção do presidente do conselho executivo de uma escola no que respeita à sua administração e gestão; com a averiguação da forma como actua o presidente do conselho executivo face à colegialidade e à democraticidade presentes na escola; com a determinação de como se evidenciam os papéis dos líderes educacionais no sentido de promover a melhoria da escola.

⁸³ Sousa afirma “Um *caso* será um acontecimento ou facto, uma dada situação, considerada não como uma entidade descrita mas tal como se manifesta no local onde existe e possuindo a sua forma particular de evolução” (2005: 138).

considered a case. (...) The case is a specific One” (ibidem: 444). Para Stake, o que distingue um estudo de caso é o seu carácter “organic and systemic, heavy with purpose and self” (ibidem: 447), independentemente do número de instâncias que o compõem.

Denscombe afirma ainda que “Case studies focus on one instance (or a few instances) of a particular phenomenon with a view to providing an in-depth account of events, relationships, experiences or processes occurring in that particular instance” (2000: 32).

Normalmente um caso é escolhido porque é conveniente e intrinsecamente interessante (Denscombe, 2000: 34) ou porque, analisando as opções, é o que permite aprender mais sobre o assunto que pretendemos estudar (Stake, 2005: 451-452, 2007: 19).

Quanto à selecção do caso a ser estudado, Stake refere que um caso poderá ser escolhido pelo seu interesse intrínseco ou pelas generalizações que permite retirar (2005: 245). É ainda possível seleccionar múltiplos estudos de caso “in order to investigate a phenomenon, population, or general condition” (idem). Stake afirma “Case researchers seek out both what is common and what is particular about the case, but the end product of the research regularly portrays more of the uncommon” (ibidem: 447).

Nisbet e Watt (1989: 74) referem que “the case study draws on the techniques of observational studies, and aims to give a portrayal of a specific situation in such a way as to illuminate some more general principle” e que “the method attempts to give a fair and accurate account of a specific case in such a way as to allow the reader to penetrate the superficial record” sendo para tal necessário o uso de diversas técnicas como a observação, as entrevistas e a análise documental, entre outras. Sousa (2005: 140-141) resume os procedimentos de estudo de um caso em três fases: recolha dos dados da forma mais exhaustiva possível, tratamento e análise qualitativa e quantitativa dos dados e estabelecimento de inferências e conclusões a partir da análise dos dados recolhidos.

A metodologia de estudo de caso apresenta diversas vantagens visto que ao focar-se num número reduzido de circunstâncias o investigador pode concentrar o seu esforço num único caso e ter em conta as subtilezas e detalhes das situações que investiga, não existindo pressão para controlar os acontecimentos dado que estes decorrem num ambiente natural. O estudo de caso permite a utilização de diversos métodos de pesquisa e de múltiplas fontes de dados (Denscombe, 2000: 39-40). No entanto, esta metodologia tem algumas desvantagens uma vez que a sua ênfase se centra prioritariamente em processos e não tanto em resultados quantificáveis o que dificulta as generalizações e apresenta obstáculos à validade⁸⁴ dos resultados (ibidem: 40). Na verdade, as generalizações são a fonte das principais críticas apontadas a este método, já que a extensão na qual os resultados do estudo de caso podem ser generalizados a outros exemplos da mesma área depende de quão similar é o exemplo desse estudo de caso face a outros do mesmo tipo (Denscombe, 2000: 36; Yin, 2005: 29; Moreira, 2005: 139). Desta forma, quando apresenta os resultados do estudo, o investigador deve incluir detalhes para que o leitor possa comparar o estudo de caso com outros do mesmo tipo e possa fazer um juízo informado sobre a relevância dos resultados (Denscombe, 2000: 37) visto que um estudo de caso, embora seja único, poderá ser também um exemplo de uma categoria mais ampla de acontecimentos (ibidem: 36). Gray (2004: 136) refere ainda que os resultados de estudos de caso têm tanta validade externa como todos os outros estudos visto que não existem verdades absolutas e toda a verdade é relativa. A este propósito, Stake contra-argumenta afirmando que a generalização nem sempre é positiva pois poderá ocultar especificidades do caso que são particularmente interessantes e que poderão levar a novas teorias e que o “case study method has been too little honored as the intrinsic study of a valued particular” (2005: 448).

No que respeita à validade das conclusões do estudo, Eisenhart e Howe (1992: 644) referem que “all educational research is subject to the same general criteria of validity even though quite distinct and specialized criteria are required to conduct and evaluate specific kinds of research studies”. Estes autores referem que a abordagem tradicional da validade dos estudos é habitualmente tipificada em duas categorias: validade interna, ou seja, a forma

⁸⁴ Eisenhart e Howe (1992: 644) definem validade como “the trustworthiness of inferences drawn from data”.

como o estudo foi conduzido foi pensada de modo a não afectar os resultados que se obtêm e validade externa, isto é, os resultados podem ser generalizados a outras populações e contextos (ibidem: 644-645). No entanto, ao longo dos anos, a abordagem tradicional da validade tem sido questionada. Eisenhart e Howe (1992) apresentam, então, cinco padrões gerais para a validade na pesquisa educacional. O primeiro destes padrões prende-se com a adequação dos meios de investigação (questões de pesquisa, procedimentos de recolha de dados e técnicas de análise dos mesmos) ao objecto/assunto a investigar (ibidem: 657-658). Para além disso, os meios de recolha de dados e de análise dos mesmos devem ser aplicados de forma eficaz de modo a garantir a prossecução do estudo (ibidem: 658-659). O terceiro padrão leva em linha de conta o conhecimento prévio que o investigador possui sobre o objecto/assunto a ser estudado, isto é, o investigador deve conhecer o contexto no qual o seu objecto de estudo se insere de modo a poder adequar os meios de pesquisa e a poder aplicá-los de forma eficaz (ibidem: 659). O quarto padrão equaciona constrangimentos de valor, ou seja, se o estudo é válido para a melhoria do campo onde se insere e se a pesquisa foi submetida a considerações éticas (ibidem: 659-661). O quinto padrão implica o cumprimento de todos os padrões anteriores para que o investigador verifique que as condições propostas pelos quatro padrões previamente referidos são cumpridas (ibidem: 662-663). No que diz respeito à questão da validade no nosso estudo, pensamos que podemos afirmar que a mesma está garantida visto que os meios de investigação (as questões de pesquisa, os métodos de recolha de dados e as técnicas de análise dos mesmos) são adequados ao objecto/assunto a investigar já que a metodologia escolhida, o estudo de caso com observação participante e análise de conteúdo dos dados de observação recolhidos, permite responder às questões de pesquisa. Por outro lado, os meios de recolha de dados e de análise dos mesmos foram por nós aplicados de modo a garantir a prossecução do estudo tentando interferir o menos possível com o contexto de recolha dos mesmos. Ainda no que se refere a esta questão da validade do estudo importa referir que foi feita ampla recolha sobre o contexto do nosso objecto de estudo – visível nos primeiros capítulos do nosso trabalho – de modo a podermos formular melhor as questões de investigação e podermos adequar os meios de pesquisa. Procurámos ainda que o nosso estudo tivesse em conta considerações éticas, nomeadamente com a salvaguarda do

anonimato dos participantes e com a adopção de uma postura neutra, evitando os comentários que pudessem ser interpretados como anuências ou discordâncias, durante as conversas com os presidentes do conselho executivo observados.

O uso de diversos métodos de pesquisa permite captar a complexidade das situações sociais evitando a falibilidade que poderia advir do uso isolado de um determinado método (Lee, 2003: 22-26).

A metodologia adoptada na nossa investigação, tem um carácter etnográfico dado que, como diz Denscombe:

“The purpose of the ethnographic research is to produce detailed pictures of events or cultures – descriptions which stand in their own right without the need to worry about how representative the situation is or what the broader implications might be in terms of other events or cultures of the type, or of contributing to wider theories. The ethnography, from this stance, is a stand-alone ‘one-off’ that is to be judged by the depth of its portrayal and the intricacy of its description” (2000: 70-71).

Neste tipo de abordagem, tal como se verificou no nosso estudo, é necessário passar muito tempo no campo entre as pessoas cujas vidas estão a ser estudadas, partilhando com elas a rotina e aspectos do quotidiano que são vistos como dados para a investigação (ibidem: 68). É uma abordagem holística que enfatiza as interligações entre as diferentes facetas da cultura, evitando isolar acontecimentos do contexto (ibidem: 69).

No entanto, há que relembrar que “we can describe them only ‘as we see them’ and this is shaped by *our* culture, not theirs” (ibidem: 73).

5.2. Observação participante

A observação envolve o visionamento sistemático das acções das pessoas, o registo, análise e interpretação do seu comportamento (Gray, 2004: 239). Para autores como Denscomb, a

observação é participante sempre que o investigador se encontre inserido na acção, ainda apenas como acompanhante, como “sombra” da pessoa a ser investigada (2000: 149-150)⁸⁵.

O observador participa no quotidiano das pessoas que estão a ser estudadas, quer abertamente, quer de forma encoberta, observando o que acontece, ouvindo o que é dito e questionando as pessoas durante um determinado período de tempo – no nosso caso durante 1 semana em cada período de observação. Uma das principais vantagens deste tipo de metodologia é que permite obter informação que de outro modo permaneceria oculta dado que outros métodos não a conseguiriam revelar ou porque as pessoas tendem a escondê-la ou porque é informação que só quem está inserido nos processos pode verificar (Denscombe, 2000: 148-149; Iturra, 1986: 149; Pardal e Correia, 1995: 51).

Este tipo de observação tem como vantagens, ainda, o facto de não necessitar de muito equipamento, de não interferir com o que está a ser observado, de oferecer perspectivas muito mais ricas do fenómeno observado dado que permite uma visão holística do mesmo e de permitir conhecer o ponto de vista dos sujeitos (ibidem: 155-156).

No entanto, este tipo de observação também tem desvantagens, nomeadamente, no que toca ao acesso ao campo – o qual normalmente é difícil de obter com o estatuto de observador participante, como pudemos verificar no nosso estudo –, no que respeita ao nível de compromisso do observador, dado que é uma abordagem muito exigente a nível pessoal por implicar a inserção no ambiente observado, o que pode, até, acarretar riscos a nível físico, legal, social e psicológico. Outras desvantagens desta abordagem estão relacionadas com a representatividade dos dados, visto que são dados específicos que são difíceis de generalizar, e com a fiabilidade dos mesmos, visto que é impossível repetir o

⁸⁵ Denscomb refere que existem diversos graus de participação sendo um deles a participação como observador, na qual, “the researcher’s identity as a researcher is openly recognized – thus having the advantages of gaining informed consent from those involved – and takes the form of ‘shadowing’ a person or group through normal life, witnessing first hand and in intimate detail the culture/events of interest” (2000: 150). Dado que ‘shadowing’ foi o método que escolhemos, optámos por denominar a nossa observação de observação participante, embora, no sentido clássico do termo, esta escolha possa levantar algumas reservas.

estudo dentro das mesmas condições⁸⁶ (ibidem: 156). De acordo com Gray (2004: 256), a natureza intrínseca de alguns dados resultantes da observação poderá tornar difícil a generalização das conclusões que deles se retiram. Uma das formas de potenciar a generalização das conclusões passa pela escolha dos casos tendo em conta o seu potencial de representatividade. A generalização dos resultados também poderá sair reforçada se o investigador permanecer no campo o tempo suficiente para observar ou experimentar uma maior amplitude de comportamentos (idem) – daí o termos optado por permanecer nas escolas durante duas semanas em momentos diferentes do ano lectivo. Outro dos aspectos menos positivos da observação é que a interpretação daquilo que é observado pode ser influenciada pelos constructos mentais do observador uma vez que este se torna um membro do grupo a ser investigado e “imerge” no contexto de pesquisa com o objectivo específico de aprender sobre o mesmo (ibidem: 241). Devido ao alto grau de interpretação pessoal na observação poderá ser difícil provar conclusivamente que os dados recolhidos são objectivos o suficiente para representar verdadeiramente os acontecimentos. Tal facto poderá ser contornado se o investigador demonstrar um conhecimento sólido da organização e do contexto⁸⁷ (ibidem: 256). O conhecimento prévio do contexto também poderá ter vantagens dado que a observação participante necessita de muito tempo para a sua elaboração já que a preparação das notas de campo e a sua posterior análise requerem grande disponibilidade. Por outro lado, o conhecimento prévio do contexto poderá ajudar o investigador a seleccionar o que pretende anotar visto que é impossível registar tudo (Bell, 1997: 142-143).

Lee defende que a observação deve ter em conta cinco aspectos⁸⁸: sinais físicos exteriores, movimentos expressivos (sinais não verbais tais como o olhar, os toques, as expressões faciais, entre outros), localização física (proxémia e distância), conversação e comportamento associado ao tempo (perder tempo em tarefas desnecessárias ou

⁸⁶ Tal facto mostrou-se particularmente relevante no nosso estudo no caso da Escola Secundária do Convento como mostraremos mais adiante no nosso trabalho.

⁸⁷ Devido a esta necessidade de conhecimento prévio do contexto efectuámos a pesquisa que está patente nos primeiros capítulos deste trabalho.

⁸⁸ No nosso estudo tentámos ter em conta estes cinco aspectos, sendo que, no entanto, tivemos o cuidado de não nos focarmos apenas nestes dado que a interpretação que fazemos dos mesmos poderá ser discutível visto não sermos especialistas neste tipo de sinais.

dispensáveis, tais como consultar sites que versem sobre assuntos não relacionados com trabalho, comportamentos de tédio, entre outros) (2003: 60-73).

Bell (1997: 141) refere que a observação pode ser particularmente útil como forma de aferir o que é dito nas entrevistas dado que estas últimas apresentam a “forma como as pessoas apreendem o que acontece, e não o que realmente acontece”.

5.3. Notas de campo⁸⁹

As notas de campo devem ser o mais exaustivas possível e devem conter citações-chave, detalhes da aparência física dos “observados”, o registo da observação de comportamentos verbais e da linguagem corporal, o registo do tempo e das observações e sentimentos do investigador. As notas de campo não são dados puros, mas sim detalhes escolhidos pelo investigador através das suas interpretações e constructos mentais (Flick, 2004: 181-182; Gray, 2004: 247). Moreira (1994: 129) afirma mesmo que “o investigador deve produzir três tipos de notas: notas de memória, notas-resumo e anotações completas”. As notas de memória caracterizam os acontecimentos em geral: quem estava presente, quem falou e o que disse, que interacções ocorreram, entre outros pormenores. As notas de memória devem, em seguida, ser alteradas para notas-resumo que “incluam palavras-chave, frases, citações representando segmentos mais extensos de comportamentos verbais e não-verbais observados e que estimulam a memória” para preparar a notas completas (idem). Moreira (idem) afirma ainda que a redacção das notas de campo deve ser feita o mais rapidamente possível e que o investigador “deve esperar dispendir tanto tempo com a elaboração de notas como com a própria observação” (idem).

5.4. Entrevistas⁹⁰

As entrevistas apresentam vantagens dado que permitem a clarificação imediata de determinados significados. Este método de recolha de dados poderá ser utilizado para

⁸⁹ As notas de campo podem ser consultadas no anexo 2.

⁹⁰ As entrevistas podem ser consultadas no anexo 4.

recolher informação acerca dos conhecimentos, valores, preferências e atitudes dos participantes no estudo. Para além disso, as entrevistas podem ser usadas em conjunto com outras técnicas de pesquisa (Gray, 2004: 214).

As entrevistas podem ser estruturadas, utilizando questionários pré-preparados e questões estandardizadas, servindo essencialmente para coligir dados de natureza quantitativa; semi-estruturadas, nas quais o entrevistador tem uma lista de assuntos ou questões a serem tratados de forma mais ou menos livre (Gray, 2004: 214-216; Moreira, 1994: 133) – tendo sido esta tipologia a por nós escolhida. No entanto, o “entrevistador pode e deve decidir, durante a entrevista, quando e em que sequência fazer quais perguntas” (Flick, 2004: 106). Neste trabalho, optámos por utilizar um guião de entrevista semi-estruturada – que poderá ser consultado no anexo 3 – para as entrevistas com os presidentes de conselho executivo e outro para as entrevistas com os vice-presidentes de conselho executivo (o qual poderá ser consultado também no anexo 3). Escolhemos a entrevista semi-estruturada devido ao grau de liberdade que nos concederia na abordagem de diversos tópicos comuns a todas as situações de observação e de tópicos específicos a cada escola e presidente do conselho executivo que surgiriam quer durante a observação, quer durante a própria entrevista.

5.5. Análise de conteúdo

Os dados resultantes da observação, registados nas notas de campo, e resultantes das entrevistas serão analisados utilizando, para tal, a análise de conteúdo – “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1988: 38).

Segundo Flick (2004: 188), “a interpretação de dados é o cerne da pesquisa qualitativa” visto que um dos métodos clássicos para analisar os dados textuais passa pela codificação dos mesmos em categorias (ibidem: 201-202). Os dados recolhidos são codificados de modo a “conduzir ao desenvolvimento de teorias através de um processo de abstracção” (ibidem: 189). De acordo com Bardin (1998: 103), “a *codificação* corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por

recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto”. A codificação permite desenvolver uma teoria através do estabelecimento de uma rede de conceitos que possibilita uma análise e posterior sistematização dos mesmos. Bardin (1998: 97-98) refere que os dados devem ser organizados num *corpus* de acordo com diferentes regras: a regra da exaustividade (o *corpus* estabelecido deve conter todos os elementos que se considerem fazer parte do *corpus* a ser estudado); regra da representatividade (pode ser usada uma amostra representativa do *corpus*); regra da homogeneidade (os critérios de escolha devem ser os mesmos e devem ser rigorosos) e regra da pertinência (os elementos do *corpus* devem ser fontes de informação apropriadas). A criação do sistema de categoria de codificação pode ser feita *a priori* (o investigador parte de pressupostos teóricos que pretende estudar) ou *a posteriori* (as categorias resultam dos dados que recolheu) ou combinando os dois processos (Vala, 1989).

A análise de conteúdo pretende, de acordo com Bardin (1988: 29-30), tornar a leitura dos dados realizada pelo investigador válida e generalizável, enriquecer a leitura através da descoberta de outros conteúdos, tendo uma “função heurística” que “aumenta a propensão à descoberta” e uma “função de administração de prova” para a descoberta das respostas às questões de pesquisa. Deste modo, “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (ibidem: 38). Na mesma linha, Moreira (1994: 132) afirma: “uma análise etnográfica correctamente elaborada pode, portanto, cumprir com o seu objectivo: esclarecer um dado fenómeno ou conjunto de fenómenos”.

No caso do nosso estudo, optámos por utilizar um programa informático de análise de conteúdo – o N6 – para, após o estabelecimento de categorias (baseadas no modelo dos 4 enquadramentos de Bolman e Deal e nas funções dos directores escolares discutidas no

capítulo III deste trabalho), procedermos à análise de conteúdo das entrevistas e notas de campo que resultaram da nossa observação⁹¹.

5.6. Acesso ao campo: duas tentativas goradas

Sendo a metodologia escolhida o estudo de caso com observação participante, uma metodologia de carácter etnográfico, tornou-se necessário obter acesso ao campo de estudo e a respectiva autorização para o realizar (Flick, 2004: 152).

Deste modo, no dia 10 de Fevereiro de 2006, estabelecemos contacto telefónico com o presidente do conselho executivo de uma escola básica e secundária da periferia de uma cidade da região centro do país, doravante designada por Escola Secundária da Maré, a fim de marcarmos uma reunião para discutirmos a hipótese da realização do estudo na mesma, reunião essa que ficou agendada para o dia 13 de Fevereiro de 2006 pelas 14 horas na escola.

No dia em questão dirigimo-nos à escola onde fomos recebidos por uma funcionária no portão que nos indicou o caminho para a sala do conselho executivo. Aí chegados, fomos recebidos de forma cortês pelo presidente do conselho executivo que se sentou no lugar de topo de uma mesa de reuniões, indicando-nos os lugares ao seu lado. Começámos por expor o nosso estudo, os seus objectivos e a metodologia a adoptar na escola de forma sintética. O presidente foi tomando notas durante a nossa exposição.

No final da nossa exposição, o presidente começou por referir que este ano lectivo estava a ser um ano atípico na escola devido às diversas alterações introduzidas pelo Ministério da Educação no ensino básico e secundário, havendo ainda nesta altura do ano lectivo diversas arestas a limar e diversos problemas pendentes. Referiu ainda que num outro ano lectivo qualquer não hesitaria em aceitar imediatamente a realização do estudo na sua escola, mas que este ano não lhe parecia um bom ano para ser observado na sua acção quotidiana devido a todas essas alterações. Ficou, no entanto, de colocar a questão aos restantes

⁹¹ Este procedimento será explicado em maior pormenor no capítulo 6 do nosso trabalho.

membros do conselho executivo numa reunião que decorreria no dia 15 de Fevereiro de 2006 já que a presença de um investigador no conselho executivo poderia ter repercussões no trabalho destes.

Durante o decorrer da reunião, que durou cerca de vinte minutos, bateram por diversas vezes à porta da sala do conselho executivo, mas o presidente nunca respondeu, mostrando, assim estar ocupado. No geral, a reunião decorreu de forma um pouco formal, tendo em conta a forma como o presidente escolheu os lugares para nos sentarmos – ele no topo da mesa e nós nos lados – e o modo como a conversa decorreu com uma exposição nossa prévia, seguida de algumas considerações do presidente acerca da situação da escola no momento e do compromisso em colocar a questão aos restantes membros do conselho executivo.

Finda a reunião, saímos da escola, ficando o presidente do conselho executivo na sua sala. A nossa presença teve nulo impacto na escola, dado que tivemos pouco contacto com outros professores, com funcionários e com alunos. A nossa percepção da escola foi muito limitada visto que entrámos directamente no conselho executivo e de lá saímos sem passar por nenhum outro espaço da escola a não ser a portaria e o corredor de acesso à sala do conselho executivo. Reparámos, no entanto, na presença de diversos cartazes alusivos a actividades dos alunos e na agitação reinante na sala dos professores. Curiosamente, vimos poucos alunos, apesar de estarem diversos professores na sala dos professores. Prestámos ainda atenção aos uniformes dos funcionários da escola, os quais eram cinzentos e sem qualquer identificação da escola, sendo bastante semelhantes aos utilizados pelos funcionários de unidades fabris.

A partir do dia 16 de Fevereiro de 2006, tentámos por diversas vezes infrutiferamente entrar em contacto com o presidente do conselho executivo da Escola Secundária da Maré. Só tivemos sucesso no dia 23 de Fevereiro de 2006 ao fim de diversas tentativas. A resposta deste presidente do conselho executivo foi negativa. O presidente alegou que os restantes membros do conselho executivo recusaram a realização do estudo na escola devido ao

cansaço e desgaste do presidente dadas as diversas alterações introduzidas pelo Ministério da Educação no ensino básico e secundário e ao trabalho que daí adveio. No entanto, o presidente salientou que por ele não haveria problema na realização do estudo, mas que não poderia ir contra a vontade dos restantes membros. Mostrou-se, ainda, totalmente disponível para participar no estudo através de registos escritos do seu quotidiano, de entrevistas ou de questionários.

Entretanto, no dia 15 de Fevereiro de 2006 estabelecemos contacto telefónico com o presidente do conselho executivo de uma escola secundária de uma cidade da região centro de Portugal, doravante designada por Escola Secundária da Cidade, para marcarmos uma reunião para discutir a realização do estudo naquela escola. Marcámos uma reunião para dia 17 de Fevereiro pelas 10 horas.

Nesse dia chegámos à escola e fomos recebidos por uma funcionária que nos indicou o caminho para a sala do conselho executivo. Uma vez lá chegados, tivemos uma breve conversa de apresentação com o presidente e outros professores que lá se encontravam. O presidente, de forma bastante afável, indicou-nos um sofá e duas cadeiras, dispostos em semicírculo para nos sentarmos e discutirmos o estudo.

Uma vez que já tínhamos apresentado, de forma sucinta, o tipo de estudo que pretendíamos realizar na escola e a metodologia escolhida por telefone aquando da marcação da reunião, apenas realçámos alguns aspectos e esclarecemos algumas questões. O presidente do conselho executivo recusou quase de imediato a realização do estudo segundo a metodologia escolhida, visto que, já tinha exposto o assunto aos outros membros do conselho executivo e, em conjunto, tinham chegado à conclusão que a nossa presença poderia colocar em causa o normal funcionamento da escola. Os motivos apontados para essa perturbação que a presença de um elemento estranho à escola poderia causar prendem-se com o facto de a escola necessitar há já vários anos de uma remodelação dos espaços em que funcionam os serviços administrativos e o conselho executivo, já que, os mesmos funcionam em espaços exíguos, causando alguma confusão quando se encontram

diversas pessoas a tratar de assuntos distintos no mesmo local. Aliás, tivemos oportunidade de verificar essa mesma situação com a entrada de vários professores na sala do conselho executivo para tratar de assuntos variados. No entanto, o principal motivo para a recusa da presença de um investigador no local prende-se essencialmente com o facto de os professores, alunos e funcionários ao entrarem na sala, se verificassem a presença de um elemento estranho à escola, saírem sem tratar do assunto que os levou até lá, daí a possibilidade de a presença de um investigador causar perturbação no normal funcionamento da escola.

No entanto, o presidente do conselho executivo mostrou-se totalmente disponível para a realização de outro tipo de estudos na escola, nomeadamente com a realização de entrevistas, com a aplicação de questionários e com o preenchimento de um registo escrito do seu quotidiano.

No decorrer da reunião, que demorou cerca de 20 minutos, como já referi anteriormente, fomos interrompidos por diversas vezes, algumas das quais por professores a quem fomos imediatamente apresentados, criando-se assim um ambiente informal e descontraído. O próprio presidente do conselho executivo foi brincando com a situação e com a confusão vivida no espaço, proferindo afirmações como “É esta a nossa vida no nosso caos *desorganizado*” e “no meio do caos, surge a ordem”, contribuindo, assim, para o ambiente de descontração sentido durante a nossa visita à escola. O presidente ressaltou que apesar do aspecto caótico e confuso do funcionamento dos serviços, os mesmos funcionavam relativamente bem, visto que, ao longo dos anos, a escola tem vindo a adaptar as suas actividades à realidade dos seus espaços.

No final da reunião, o presidente do conselho executivo acompanhou-nos até ao corredor principal da escola, bem perto da saída da mesma, reforçando a sua disponibilidade para uma investigação baseada em entrevistas, questionários e registos escritos.

Durante a nossa estadia na escola tivemos oportunidade de verificar o aproveitamento de diversas obras produzidas pelos alunos dispostas pelos corredores para embelezamento dos espaços, contribuindo para a criação de um espaço agradável e com um carácter muito próprio. Pudemos ainda reparar que os alunos circulavam livremente pelos corredores nos intervalos dos tempos lectivos, criando algum barulho e confusão típicos da presença de muitos adolescentes num espaço fechado. Verificámos, também, que o uniforme dos funcionários, apesar de cinzento tal como na Escola da Maré, tinha um símbolo e o nome da escola, distinguindo-se assim como sendo parte da escola.

5.7. Acesso ao campo: as Escolas do Parque⁹² e do Convento⁹³

No dia 21 de Fevereiro de 2006, contactámos por telefone o presidente do conselho executivo de uma outra escola secundária da mesma cidade da região centro de Portugal, doravante designada por Escola Secundária do Parque, de modo a marcarmos uma reunião para discutirmos a realização do estudo na escola.

⁹² A Escola Secundária do Parque é uma escola de média dimensão (cerca de 800 alunos), integrada na rede de escolas secundárias com 3º ciclo do Ensino Básico de uma cidade do litoral centro de Portugal Continental. A Escola Secundária do Parque oferece, então, o 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos de escolaridade), o Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos de escolaridade), cursos tecnológicos de electrotecnia, administração e construção civil, assegurando ainda o Ensino Recorrente em horário pós-laboral. Os alunos que frequentam a Escola são, na sua maioria, oriundos dos meios rurais e operários da periferia da cidade. No entanto, tem-se verificado um aumento do número de matrículas de alunos de outros estratos sociais. O corpo docente da Escola é composto, maioritariamente, por professores do quadro de nomeação definitiva com muitos anos de serviço e, portanto, uma média etária elevada. O corpo de funcionários não docentes é igualmente composto por profissionais com muitos anos de profissão e, consequentemente, média etária elevada. A Escola tem sido alvo de diversas intervenções, quer por iniciativa do Ministério da Educação, quer por iniciativa do conselho executivo, a fim de melhorar as instalações e equipamentos. A Escola desenvolveu parcerias com diversas entidades, o que lhe permite proporcionar aos seus alunos dos Cursos Tecnológicos estágios em empresas da região e executar melhorias nas suas instalações (pouco tempo antes da nossa observação, a Escola sofreu obras nas instalações sanitárias dos alunos que foram patrocinadas por uma empresa da região) (Projecto Educativo da Escola Secundária do Parque para o triénio 2004-2007).

⁹³ A Escola Secundária do Convento é uma escola de média dimensão (cerca de 600 alunos) que abrange unicamente o Ensino Secundário. Encontra-se sediada numa cidade do litoral centro de Portugal Continental. Oferece Cursos Científico-Humanísticos, Curso Tecnológico de Acção Social e Cursos de Educação e Formação de Apoio ao Domicílio/Geriatria. Os alunos que frequentam a escola são, na sua maioria, oriundos de um meio cultural e sócio-económico médio/alto. O corpo docente da Escola é composto, maioritariamente, por professores do quadro de nomeação definitiva com muitos anos de serviço e, portanto, uma média etária elevada. O corpo de funcionários não docentes é igualmente composto por profissionais com muitos anos de profissão e, consequentemente, média etária elevada. A Escola funciona num edifício único com evidentes sinais de desgaste dada a antiguidade do mesmo. A Escola estabelece protocolos anuais com diversas instituições no âmbito dos estágios previstos para os seus Cursos Tecnológico e de Educação e Formação. A Escola tem, ainda, contactos privilegiados e apoios de outras instituições ligadas ao poder central e local (Projecto Educativo da Escola Secundária do Convento para o triénio 2003/2006).

A reunião decorreu no dia 23 de Fevereiro de 2006 por volta das 10 horas e prolongou-se por entre 30 a 40 minutos. O presidente do conselho executivo⁹⁴ recebeu-nos sozinho na sala do conselho executivo. Sentámo-nos em torno de uma mesa redonda, que o presidente fez questão de assinalar que era produção dos alunos e que tinha sido recuperada a mando do conselho executivo ao fim de alguns anos guardada numa arrecadação. Desta feita, não tínhamos explicitado por telefone quais os motivos da nossa reunião, e, assim, começámos por expor os objectivos do estudo e a metodologia escolhida. O presidente mostrou-se extremamente entusiasmado com o tipo de estudo, salientando o interesse que tinha em saber como era o seu quotidiano visto por um elemento exterior. Não mostrou qualquer objecção à metodologia escolhida, mostrando inclusive curiosidade acerca deste tipo de estudos. No entanto, lembrou que o conselho executivo é um órgão colegial e que, portanto, teria que expor a questão aos restantes membros para que pudessem aprovar a presença de um investigador naquele espaço, embora lhe parecesse que não levantariam objecções dado que o sujeito principal da observação seria ele. Solicitou-nos o envio de um e-mail no qual se descrevesse o estudo, os seus objectivos e a metodologia a fim de poder apresentar o assunto aos restantes membros do conselho executivo. Prometeu uma resposta para a quarta-feira seguinte, dia 1 de Março, dado que nesse dia teria a habitual reunião semanal com os outros membros do conselho executivo.

No decorrer da reunião apenas fomos interrompidos uma vez pela vice-presidente do conselho executivo que se mostrou agradada com a nossa presença. O ambiente durante a reunião foi bastante calmo – dado praticamente não termos sido interrompidos – e bastante descontraído em virtude da abordagem interessada e menos formal do presidente do conselho executivo.

⁹⁴ O presidente do conselho executivo da Escola Secundária do Parque é um indivíduo do sexo masculino, com 53 anos de idade (na altura do trabalho de campo), casado, licenciado em Línguas e com pós-graduação em Administração Escolar. É um professor do quadro de nomeação definitiva noutra escola da região, estando destacado para esta escola por se encontrar no órgão de gestão. Aquando do nosso trabalho de campo, possuía 10 anos de experiência em cargos de gestão, sendo 4 como presidente e 6 como vice-presidente. O presidente do conselho executivo da Escola Secundária do Parque será doravante designado neste trabalho por *presidente consensual* devido ao facto de ter sido eleito na continuidade de um mandato anterior e do seu nome ter sido escolhido de modo consensual por toda a equipa para se candidatar a presidente.

No final da reunião, o presidente do conselho executivo convidou-nos a visitar a escola e a conhecer as profundas alterações que a mesma tinha vindo a sofrer nos últimos anos. Deste modo, o presidente do conselho executivo guiou-nos pelos corredores da escola, sendo reconhecido pelos alunos que o cumprimentaram respeitosamente, levando-nos a conhecer as novas instalações dos serviços de secretaria da escola, as novas instalações sanitárias totalmente remodeladas com o apoio de empresas locais, o novo bar dos alunos, novas salas para trabalho dos directores de turma e a nova biblioteca. Pelo caminho foi salientando o esforço do conselho executivo em manter a escola sempre limpa e ordeira com a colocação de pelo menos um funcionário por piso, em recuperar as inúmeras obras produzidas pelos alunos ao longo dos anos e que agora se encontram expostas pela escola, embelezando o espaço e servindo de mobiliário em muitos casos, e em conseguir, através de verbas próprias e de ajudas de empresas, realizar obras de recuperação e de remodelação de espaços como as instalações sanitárias, a biblioteca e o bar dos alunos e o apetrechamento da escola a nível das novas tecnologias de informação e comunicação. Durante toda a visita era visível o entusiasmo do presidente pelo trabalho desenvolvido pela sua equipa e pelo conselho executivo anterior. Visitámos ainda a sala dos professores onde fomos apresentados a alguns professores que lá se encontravam e com os quais mantivemos algumas pequenas conversas informais. Entretanto, o presidente foi chamado a uma sala de aula por uma funcionária e despediu-se de nós, relembrando a formalização do pedido de realização do estudo por e-mail e o envio da resposta pelo mesmo meio no dia 1 de Março.

Durante a nossa visita à escola e aos espaços escolhidos pelo presidente do conselho executivo, cruzámo-nos por diversas vezes com outros professores que pararam para conversar com o presidente e com funcionários. Os alunos encontravam-se no exterior do edifício da escola, nos pátios e no bar. Durante a nossa visita a esses espaços os alunos repararam na presença do presidente do conselho executivo, abrindo alas e mostrando-se menos barulhentos e inquietos. Os funcionários mostraram-se sempre solícitos e prontos a executar as ordens do presidente. Reparámos que os funcionários desta escola tinham uniformes bastante distintos dos das outras escolas visitadas anteriormente, sendo tricolores (cinzentos, azuis e amarelos), ostentando um símbolo e o nome da escola em

destaque e tendo um aspecto novo. Pensamos que os uniformes dos funcionários fazem parte da estratégia clara de renovação da imagem da escola que, como pudemos verificar, tem passado por uma profunda remodelação dos espaços e equipamentos e pelo apetrechamento da escola com inovações, como o sistema electrónico de controlo de entradas e saídas e de pagamentos nos bares e como o equipamento com material informático em diversos espaços.

No dia 2 de Março de 2006 recebemos, tal como combinado, um e-mail com a resposta do presidente do conselho executivo da Escola Secundária do Parque que se mostrou disponível para a realização do estudo na mesma durante a semana de 13 a 17 de Março de 2006.

No dia seguinte, telefonámos para uma outra escola secundária da mesma cidade da região centro do país de modo a marcarmos uma reunião com a presidente do conselho executivo da mesma. A reunião com a presidente desta escola, doravante designada por Escola Secundária do Convento, ficou marcada para a terça-feira seguinte, dia 7 de Março de 2006, por volta das 16 horas e 30 minutos.

Nesse dia, deslocámo-nos à escola. Embora a escola se encontre sedeadada num edifício antigo, ficámos bastante surpreendidos pelo aspecto deteriorado do mesmo, nomeadamente com a existência de obras de beneficiação do edifício que se encontravam inacabadas, com as portas de acesso à escola com a tinta lascada e com o ar abandonado e desolado do átrio principal, sem exibição de cartazes, posters ou trabalhos dos alunos que permitissem dar alguma cor e vida a esta entrada fortemente dominada pelos tons cinzentos de dois grandes arcos em pedra e das escadarias. É de referir, ainda, que não encontrámos nem alunos, nem funcionários, nem professores a circular naquele espaço, contribuindo este facto ainda mais para o aspecto soturno do mesmo. Fomos recebidos por duas funcionárias da escola, com uniformes cinzentos bastante semelhantes aos da Escola Secundária da Maré que não contribuíam para emprestar alguma cor àquele espaço, que nos informaram que a presidente do conselho executivo da escola se encontrava em reunião fora da mesma e que se encontrava atrasada. Após um telefonema, fomos informados de que a presidente só

regressaria por volta das 17 horas. Posto isto, resolvemos sair da escola dado que no átrio da mesma não existia um espaço onde pudéssemos aguardar sentados o regresso da presidente.

Cerca das 17 horas e 5 minutos, regressámos à escola onde fomos recebidos por uma das funcionárias que nos informou de que a presidente ainda não tinha chegado. Tornámos a sair da escola. Por volta das 17 e 20 regressámos. Desta feita a presidente já lá se encontrava. Fomos levados por uma funcionária até ao gabinete do conselho executivo.

A presidente⁹⁵ recebeu-nos de forma bastante afável e cordial. Indicou-nos um canto do gabinete onde se encontrava um sofá, duas cadeiras dispostas em frente ao sofá e uma mesa de apoio no meio. Sentámo-nos no sofá e a presidente puxou uma das cadeiras para junto do mesmo, desviando-se da mesa e criando, assim, maior proximidade.

Apresentámos de forma breve os objectivos do estudo e a metodologia, sendo que, após alguns esclarecimentos e troca de impressões, a presidente se mostrou desde logo disponível para a realização do mesmo uma vez que considerou o estudo extremamente interessante e útil. No entanto, dado que a presença de um investigador no conselho executivo poderia perturbar os restantes membros do órgão, a presidente do conselho executivo pediu-nos para nos dar a resposta definitiva na sexta-feira seguinte, dia 10 de Março de 2006.

Finda a reunião, despedimo-nos da presidente do conselho executivo que já tinha no gabinete outra pessoa com quem precisava discutir alguns assuntos pendentes e saímos da escola.

⁹⁵ A presidente do conselho executivo da Escola Secundária do Convento 1 é um indivíduo do sexo feminino, com 36 anos de idade (à altura do nosso trabalho de campo), casada, com licenciatura em Línguas e que se encontra a frequentar um curso de valorização técnica orientada para a Administração Escolar promovido pelo INA. É uma professora do quadro de nomeação definitiva de outra escola do distrito que se encontra destacada nesta escola devido ao facto de pertencer a um órgão de gestão. Tem, na altura em que realizámos o trabalho de campo, 8 anos de experiência em cargos de gestão (1 ano como assessora, 3 anos como vice-presidente e 3 anos como presidente – sempre noutra escola que não esta). A presidente do conselho executivo da Escola Secundária do Convento 1 será doravante designada neste trabalho por *presidente nomeada* dado o facto de ter sido nomeada para o órgão de gestão visto que não existiam candidatos ao cargo.

Devemos realçar que durante os cerca de 25 minutos em que estivemos no interior do gabinete do conselho executivo, estivemos sempre sozinhos com a presidente, visto que nenhum outro membro do órgão se encontrava na escola, e fomos interrompidos apenas uma vez por um funcionário administrativo que pretendia tratar de alguns assuntos e que não manifestou qualquer tipo de reacção – nem mesmo curiosidade – face à nossa presença (dizendo apenas “Boa tarde” ao entrar) e que, ao sair, deixou a porta do gabinete aberta. Foi interessante notar que a presidente, apesar de não ter dito nada, se levantou, fechou a porta, suspirou e sentou-se com um ar desagradado.

No dia 16 de Março de 2006 a presidente da Escola Secundária do Convento confirmou a sua disponibilidade para participar no estudo, ficando agendada uma reunião para o dia 23 a fim de se poder discutir alguns pormenores da presença de um observador na escola. Ficou também marcada a semana de 27 a 31 de Março para a prática da observação na escola. No contacto que estabeleceu com a investigadora, a presidente do conselho executivo realçou, novamente, a necessidade de manutenção total do anonimato em relação aos participantes no estudo visto que essa tinha sido a condição exigida pelos restantes membros do conselho executivo para a participação no mesmo.

No dia 23 de Março pelas 14 horas e 30 minutos o vice-presidente da Escola Secundária do Convento telefonou para a investigadora a fim de a avisar de que a presidente tinha uma reunião marcada para as 15 horas numa outra escola no âmbito do processo de definição da rede escolar concelhia. Ficou então marcada uma reunião para o dia seguinte por volta das 11 horas e 30 minutos.

No dia 24 de Março de 2006 pelas 11 e 20 chegámos à escola. No entanto, a presidente encontrava-se ocupada a tratar de um assunto urgente que tinha acabado de surgir. A vice-presidente levou-nos até ao bufete para tomarmos um café enquanto aguardávamos que a presidente terminasse de tratar desse assunto. No entanto, quando regressámos ao gabinete do conselho executivo, a presidente ainda se encontrava ocupada. Por esse motivo, a vice-presidente levou-nos até à biblioteca, local onde – segundo ela – poderíamos estar

mais à-vontade e relaxar enquanto esperávamos. Pelo caminho até à biblioteca, a vice-presidente foi referindo que esta escola era muito antiga e muito querida pelos alunos e pelos encarregados de educação e que havia até quem, nas suas palavras, fizesse de tudo para inscrever os seus educandos nesta escola. Na biblioteca, a vice-presidente apresentou-me à funcionária e pediu-lhe que me fornecesse o que fosse necessário. Em seguida, regressou ao gabinete do conselho executivo. Pelo caminho reparámos que as paredes da escola se encontram praticamente nuas, tendo apenas fotografias antigas de salas de aula da escola e do patrono. Notámos ainda que a biblioteca tem 4 computadores com acesso à Internet para uso dos alunos e várias mesas de trabalho. A biblioteca é bastante antiga, tendo estantes extremamente altas (a toda a altura da parede) em madeira e com portas em vidro, o que lhe confere um aspecto muito sóbrio e um pouco austero, apesar da colocação de mobiliário mais moderno (as mesas de trabalho e uns sofás) e de cortinas vermelho escuro nas duas janelas de grandes dimensões que dominam a parede do lado esquerdo da sala. É um local bastante frequentado por alunos e professores, visto que, lá decorrem também aulas de apoio. Enquanto nos encontrámos no local entraram vários professores, sendo que nenhum nos cumprimentou.

A presidente do conselho executivo, por volta das 12 horas e 15 minutos, vem ao nosso encontro à biblioteca. Sentámo-nos num sofá, sendo que a presidente afastou a sua pasta para se aproximar mais de nós. Combinámos detalhes da nossa presença na escola. Durante esta conversa, a presidente refere que costuma chegar por volta das 9.30/10 horas, não faz interrupção para almoçar – indo apenas ao bufete quando tem tempo –, sai por voltas das 18.30, excepto à 3ª e 5ª feira quando sai por volta das 17 horas e 30 minutos. Menciona ainda que, por vezes, vem trabalhar ao sábado. Curiosamente, a presidente avisa-nos de que esta escola é um pouco especial e que, por isso, será normal se as reacções à nossa presença variarem entre o desprezo total (fingirem que não nos vêem porque pensam que somos professores de substituição ou contratados), ou de curiosidade e de abordagem directa, uma vez que, esta escola tem um corpo docente muito estável e já com alguns anos de presença na escola e, assim sendo, a presença de pessoas estranhas é imediatamente notada, sendo que existem professores que não interagem com os professores novos e outros ainda que

querem saber pormenores acerca da pessoa nova para se inteirarem daquilo que se passa na escola. De facto, durante a nossa presença na escola ao longo do período de observação, fomos várias vezes interpelados por professores que se diziam no direito de saber quem nós éramos e o que fazíamos na escola – em particular o que fazíamos no conselho executivo e na sala de professores. A todas estas interrogações respondemos sempre com a justificação de que éramos investigadores da Universidade de Aveiro e que nos encontrávamos a conduzir um estudo sobre o quotidiano do presidente do conselho executivo.

5.8. O regresso à Escola Secundária do Convento com nova presidente

Dado que nesta escola a observação não ficou completa no decorrer do ano lectivo 2005/2006 devido aos problemas de saúde da presidente do conselho executivo – a qual acabou por abandonar o cargo ainda antes do final do seu mandato, sem que conseguíssemos entrar novamente em contacto com ela a fim de recolher informação⁹⁶ – foi necessário renegociar o regresso à Escola Secundária do Convento para concluirmos a nossa investigação. Cerca de um ano após as primeiras observações na escola com a equipa do conselho executivo anterior conseguimos marcar uma reunião com a nova presidente do conselho executivo da Escola Secundária do Convento⁹⁷. Desta feita, fomos recebidos na escola no dia 7 de Agosto de 2007, por volta das 10 horas da manhã, pela presidente do conselho executivo no seu gabinete onde se encontrava sozinha. Constatámos de imediato uma profunda reorganização do gabinete, tendo o mobiliário uma nova disposição que, segundo a presidente, facilita o trabalho dos membros do conselho executivo. Nesta breve reunião foi apresentado o estudo de modo mais pormenorizado. A presidente mostrou-se entusiasmada com o estudo e aceitou de imediato participar nele, dado que, de acordo com

⁹⁶ A *presidente nomeada* não terminou o seu mandato de um ano dado que apresentou baixa por motivos de *stress*, tendo deixado a escola em Maio desse ano e não tendo mais regressado.

⁹⁷ A presidente do conselho executivo da Escola Secundária do Convento durante esta segunda fase de observação é um indivíduo do sexo feminino, de 40 anos de idade, casada, licenciada em Línguas e que se encontra a terminar um curso de especialização em Administração Escolar ministrado pelo INA. É uma professora do quadro de nomeação definitiva da Escola Secundária do Convento e tem, na altura do nosso trabalho de campo, 2 anos de experiência em cargos de gestão como assessora do conselho executivo noutra escola da cidade. A presidente do conselho executivo da Escola Secundária do Convento nesta fase de observação será doravante designada por *presidente eleita* dado ter sido eleita para presidente no seio de um clima de grande tensão na escola e no âmbito de eleições muito renhidas contra a presidente anterior (a *presidente nomeada*).

as suas palavras, tinha ficado incomodada com a forma como a anterior presidente se comportou durante o estudo e com a imagem da escola que daí adveio. A presidente disponibilizou os seus contactos pessoais e ficou combinada uma entrevista prévia a realizar em finais de Setembro, início de Outubro.

A 9 de Outubro de 2007 contactámos telefonicamente a presidente do conselho executivo para agendar a primeira entrevista, tendo a mesma ficado marcada para dia 16 de Outubro pelas 9 horas e 30 minutos na escola.

No dia 16 de Outubro de 2007, como combinado, dirigimo-nos à escola onde fomos recebidos pela presidente do conselho executivo e encaminhados para a, chamada, sala do cofre – uma sala adjacente ao gabinete do conselho executivo onde se encontra o cofre da escola e o arquivo dos serviços de administração escolar. Iniciámos a entrevista por volta das 10 horas tendo a mesma sido interrompida por várias vezes quer por funcionários, quer por membros do conselho executivo dado que surgiram diversos assuntos aos quais a presidente do conselho executivo teve que atender. No final da entrevista agendámos o primeiro período de observação para os dias 27 de Novembro a 3 de Dezembro de 2007.

Em síntese, em termos metodológicos, o trabalho decorreu entre Março de 2006 e Maio de 2008. Realizaram-se 7 entrevistas (3 a presidentes do conselho executivo, 4 a vice-presidentes do conselho executivo) e em termos de observação estivemos 2 semanas na Escola Secundária do Parque e 3 semanas na Escola Secundária do Convento (1 semana com a primeira presidente de conselho executivo e 2 semanas com a segunda presidente de conselho executivo).

Capítulo 6

Análise de dados

Após a recolha dos dados nas duas escolas seleccionadas, passámos à análise dos mesmos utilizando, para tal, um software de análise de conteúdo – N6⁹⁸. Estabelecemos categorias de análise para cada um dos enquadramentos que têm servido de moldura conceptual para a nossa investigação tendo por base os quadros de funções dos directores escolares apresentados no capítulo III, do nosso trabalho. A importância da caracterização e codificação das funções dos líderes escolares para a análise do seu quotidiano poderá ser melhor entendida à luz do que Spillane, Halverson e Diamond (1999: 15) afirmam. Para estes autores, a liderança escolar é melhor caracterizada se for vista à luz das tarefas formais e informais que os líderes desempenham. De acordo com Spillane, Halverson e Diamond (idem), é difícil dissecar o quotidiano em pequenas tarefas dada a brevidade, fragmentação e variedade do trabalho dos gestores escolares⁹⁹ (idem). No entanto, ainda de acordo com estes autores (ibidem: 16), para se analisar as práticas quotidianas dos líderes escolares é necessário conhecer as estruturas de tarefas que guiam o seu desempenho.

Deste modo, estabelecemos um processo no qual codificámos as diversas funções dos directores escolares sob a perspectiva dos 4 enquadramentos de Bolman e Deal (1991; 2003), a qual tem sido utilizada como guia do nosso trabalho. Após essa primeira categorização, passámos a uma sumarização das tarefas e funções assim agrupadas, de modo a equilibrar a prevalência das mesmas, dado que, no computo geral, verificámos que o enquadramento estrutural e o enquadramento simbólico detinham muito maior número de

⁹⁸ A este respeito veja-se o capítulo 5 deste trabalho.

⁹⁹ A este propósito veja-se também o capítulo 3 deste trabalho.

funções do que os restantes enquadramentos e que muitas dessas funções não se coadunavam com o contexto português. Assim sendo, chegámos a um quadro final (tabela 15) no qual se encontravam as funções do presidente do conselho executivo que resultaram da fusão das tabelas com funções do director escolar citadas no capítulo III deste trabalho e da consulta da legislação portuguesa em vigor à data do trabalho de campo (nomeadamente do Decreto-Lei 115-A/98) agrupadas sob os 4 enquadramentos de Bolman e Deal (idem) e transformadas em categorias de análise. Estas categorias serviram para a codificação da frequência de observação¹⁰⁰ das mesmas utilizando o software de análise de conteúdo anteriormente mencionado (vejam-se as tabelas 16 e 19) e, também, para contagem do tempo (em blocos de 5 minutos¹⁰¹) que cada presidente do conselho executivo dedicava a cada uma delas (vejam-se as tabelas 17 e 18).

Como podemos verificar nas tabelas 18 e 19, as categorias analisadas, em termos de tempo e frequência de observação, não correspondem à totalidade das categorias observadas. Tal facto deve-se à baixa frequência de observação e fraco dispêndio de tempo dos presidentes do conselho executivo na concretização das mesmas. Deste modo, decidimos agrupá-las em blocos intitulados “outros” e não analisar pormenorizadamente cada uma delas. Há ainda a referir o caso da categoria “delegação de funções” no campo estrutural, a qual, devido à extrema brevidade da tarefa em questão (normalmente desempenhada por ordem oral) não foi contabilizada em minutos.

Como se pode verificar, nem sempre a um maior dispêndio de tempo por parte do presidente do conselho executivo em determinada tarefa corresponde uma maior percentagem de frequência de observação – veja-se, por exemplo, o caso da categoria “procedimentos administrativos” na Escola Secundária do Parque nas tabelas 17 e 18. Tal, deve-se ao facto de determinadas situações serem de duração mais breve, justificando um menor tempo dispendido pelo presidente do conselho executivo, embora sejam bastante

¹⁰⁰ A soma das percentagens de frequência de observação não tem como resultado final 100% dado que, muitas vezes, o mesmo comportamento pode ser codificado sob diversos enquadramentos.

¹⁰¹ Escolhemos contar o tempo em blocos de 5 minutos dado, por um lado, ser extremamente difícil fazer a contagem em blocos menores (por exemplo, de 30 segundos) em virtude das notas de campo serem escritas manualmente e à medida que os acontecimentos decorriam e, por outro lado, devido à brevidade da maioria das funções desempenhadas pelos presidentes do conselho executivo.

frequentes. Noutros casos, existem tarefas que, apesar de terem frequências de observação muito próximas, ou mesmo idênticas, apresentam diferenças relativamente ao tempo dispendido pelo presidente do conselho executivo – veja-se a categoria “interacção entre professores e o presidente do conselho executivo” na Escola Secundária do Convento 2 nas tabelas 18 e 19.

Tabela 15 – Enquadramentos e categorias de análise

Enquadramento	Categorias
Estrutural	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimentos administrativos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Correio ○ Processos disciplinares ○ Outros procedimentos administrativos • Preparação do ano lectivo seguinte • Delegação de funções • Estratégias de gestão curricular e de gestão do trabalho dos professores • Gestão e manutenção de espaços e equipamentos
Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Interação entre membros do conselho executivo • Interação professores: <ul style="list-style-type: none"> ○ Com o/a presidente do conselho executivo ○ Entre pares • Interação funcionários: <ul style="list-style-type: none"> ○ Com o/a presidente do conselho executivo ○ Entre pares • Interação alunos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Com o/a presidente do conselho executivo ○ Entre pares • Interação com outros membros da comunidade escolar • Problemas que afectam os alunos • Problemas que afectam os professores
Político	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de conflitos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Membros do conselho executivo ○ Professores ○ Funcionários ○ Alunos • Representação da escola • Reuniões: <ul style="list-style-type: none"> ○ Na escola ○ Fora da escola
Simbólico	<ul style="list-style-type: none"> • Entrada e circulação pela escola • Organização do gabinete do conselho executivo • Convívio • Presidente enquanto “chefe” • Promotores da cultura da escola: <ul style="list-style-type: none"> ○ Dia do patrono ○ Escolíadas ○ Actividades culturais

Tabela 16 – Enquadramentos e percentagens de frequência de observação

Enquadramento	Escolas e período de observação ¹⁰²				
	ES Parque		ES Convento 1	ES Convento 2	
	03/2006	05/2006	03/2006	11/2007	05/2008
Estrutural	42%	20%	43%	31%	45%
Recursos Humanos	9,8%	21%	37%	43%	43%
Político	42%	39%	55%	44%	31%
Simbólico	24%	26%	15%	42%	34%

Tabela 17 – Enquadramentos e tempos de observação em minutos

Enquadramento	Escolas e período de observação				
	ES Parque		ES Convento 1	ES Convento 2	
	03/2006	05/2006	03/2006	11/2007	05/2008
Estrutural	1170	755	835	890	1795
Recursos Humanos	920	860	1500	915	1300
Político	1430	715	1275	515	660
Simbólico	235	905	375	530	695

Verificamos, ainda, que na análise que efectuámos das categorias em termos de tempo dedicado pelo presidente do conselho executivo à tarefa e em termos de frequência de observação se denota que algumas categorias têm pouca relevância para uma abordagem mais pormenorizada ao longo desta secção do trabalho, visto que, não poderemos abordar todas as categorias observadas.

É igualmente interessante verificar que, se tivermos em conta que a duração média de um dia de trabalho de um presidente do conselho executivo é de 10 horas (600 minutos diários), algumas categorias ocupam perto de um dia inteiro de trabalho do presidente, e até mais do que um dia, (vejam-se na tabela 18 as categorias “interacção entre professores e o presidente do conselho executivo” no caso da Escola Secundária do Parque e a categoria “procedimentos administrativos” no caso da Escola Secundária do Convento 2). Outros enquadramentos, no computo geral das duas semanas de observação, até chegam a

¹⁰² A observação na Escola Secundária do Parque decorreu de 13 a 17 de Março de 2006 e de 22 a 26 de Maio de 2006. A observação na Escola Secundária do Convento decorreu de 27 a 31 de Março de 2006 e, mais tarde já com outra equipa de conselho executivo, de 27 de Novembro a 3 de Dezembro de 2007 e de 19 a 30 de Maio de 2007.

aproximar-se da duração de uma semana média de trabalho destes profissionais (3000 minutos) – vejam-se na tabela 16 o enquadramento político para a Escola Secundária do Parque e o enquadramento dos recursos humanos para a Escola Secundária do Convento 2.

Tabela 18 – Enquadramentos e tempos de observação em minutos por categoria

Enquadramento	Categorias		Tempo [minutos]				
			ESP ¹⁰³		ESC1 ¹⁰⁴	ESC2 ¹⁰⁵	
Estrutural	• Procedimentos administrativos		435	495	580	615	1130
	• Preparação do ano lectivo seguinte		360	60	140	35	40
	• Delegação de funções		-	-	-	-	-
	• Estratégias de gestão curricular e de gestão do trabalho dos professores		205	125	75	105	320
	• Gestão e manutenção de espaços e equipamentos		170	75	40	135	305
Recursos Humanos	• Interação entre membros do conselho executivo		85	300	420	190	285
	• Interação entre professores e o presidente do conselho executivo		530	140	770	360	535
	• Interação entre funcionários e o presidente do conselho executivo		100	155	110	70	130
	• Interação entre alunos e o presidente do conselho executivo		105	115	55	120	135
	• Outros		100	150	145	175	215
Político	• Resolução de conflitos	▪ Membros do conselho executivo	0	0	25	0	35
		▪ Professores	230	85	340	135	365
		▪ Funcionários	45	70	130	35	25
		▪ Alunos	435	215	170	105	95
	• Representação da escola		140	0	20	0	35
	• Reuniões na escola		60	70	580	205	90
	• Outros		140	0	10	35	15
Simbólico	• Convívio		60	70	25	55	125
	• Presidente enquanto “chefe”		105	160	265	165	255
	• Promotores da cultura da escola	▪ Dia do patrono	30	655	55	255	215
		▪ Escolíadas					
	• Outros	▪ Actividades culturais	40	20	30	55	100

¹⁰³ ESP é a sigla adoptada, por motivos de espaço, para a Escola Secundária do Parque.

¹⁰⁴ ESC1 é a sigla adoptada, por motivos de espaço, para a Escola Secundária do Convento durante a observação com a *presidente nomeada*.

¹⁰⁵ ESC2 é a sigla adoptada, por motivos de espaço, para a Escola Secundária do Convento durante a observação com a *presidente eleita*.

Tabela 19 – Enquadramentos e percentagens de frequência de observação por categoria

Enquadramento	Categorias		Freq. de observação [%]				
			ESP		ESC1	ESC2	
Estrutural	• Procedimentos administrativos		17	7,4	28	15	33
	• Preparação do ano lectivo seguinte		4,6	1,3	9,1	0,64	1,6
	• Delegação de funções		5,3	6,5	5,2	1,7	1
	• Estratégias de gestão curricular e de gestão do trabalho dos professores		21	6,1	12	15	13
	• Gestão e manutenção de espaços e equipamentos		9,7	0,90	1,2	15	13
Recursos Humanos	• Interação entre membros do conselho executivo		0,52	8,6	20	7,0	4,5
	• Interação entre professores e o presidente do conselho executivo		0,95	5,6	7,5	26	26
	• Interação entre funcionários e o presidente do conselho executivo		0,26	2,3	4,8	2,4	4,0
	• Interação entre alunos e o presidente do conselho executivo		3,2	0,66	3,9	6,9	7,1
	• Outros		-	-	-	-	-
Político	• Resolução de conflitos	▪ Membros do conselho executivo	0	0	2	0	1,8
		▪ Professores	18	6,2	13	16	18
		▪ Funcionários	3,3	10	12	0,91	2,1
		▪ Alunos	13	8,8	15	7,5	5,5
	• Representação da escola		-	-	-	-	-
	• Reuniões na escola		14	16	13	8,6	4,5
	• Outros		-	-	-	-	-
Simbólico	• Convívio		1,8	2,0	1,3	4,6	2,7
	• Presidente enquanto “chefe”		8,2	6,3	8,8	21	12
	• Promotores da cultura da escola	▪ Dia do patrono	2,8	20	0,94	7,1	7,7
		▪ Escolíadas					
		▪ Actividades culturais					
	• Outros		-	-	-	-	-

6.1. Quotidiano dos presidentes de conselho executivo e os 4 enquadramentos de Bolman e Deal

Passemos, então, a uma análise mais detalhada do quotidiano dos três presidentes de conselho executivo observados sob os 4 enquadramentos de Bolman e Deal (1991; 2003).

6.1.1. Enquadramento estrutural

Este enquadramento foca-se na disposição da organização, no desenho das suas unidades, regras, papéis e objectivos, de modo a moldar as decisões e actividades (Bolman e Deal, 2003: 19). Desta forma, de acordo com o enquadramento estrutural, as organizações existem para cumprir objectivos definidos e aumentam a sua eficácia e desempenho através da especialização e da divisão do trabalho, criando estruturas desenhadas para se adaptar às necessidades da organização e formas de coordenação e de controlo para gerir os esforços dos diversos indivíduos que a compõem (ibidem: 45). No âmbito deste enquadramento, então, optámos por incluir categorias como os procedimentos administrativos (o correio, outro tipo de procedimentos administrativos mais gerais e procedimentos administrativos relacionados com a instauração de processos disciplinares), a preparação do ano lectivo seguinte, a delegação de funções, as estratégias de gestão curricular e de gestão do trabalho docente (na medida em que são criadas as estruturas necessárias para a gestão do trabalho dos professores) e a gestão e manutenção de espaços e equipamentos.

Este enquadramento, a par com o enquadramento político, regista a maior percentagem de comportamentos observados. Assim, com o *presidente consensual* 42% dos comportamentos observados no primeiro período de observação e 20% do segundo pertencem ao enquadramento estrutural. Com a *presidente nomeada* 43% dos comportamentos observados são classificáveis neste enquadramento e com a *presidente eleita* 31% dos comportamentos observados no primeiro período de observação e 45% do segundo. Tal frequência de observação de comportamentos classificáveis como pertencentes ao enquadramento estrutural dever-se-á às funções do presidente do conselho executivo designadas na lei e apresentadas pelas diversas tipologias de funções do dirigente escolar¹⁰⁶. No caso deste enquadramento, não são só as frequências de observação que são elevadas. O tempo dedicado pelos presidentes do conselho executivo às tarefas codificadas como pertencentes a este enquadramento é também bastante elevado. Assim, no quotidiano do *presidente consensual* o enquadramento estrutural ocupa 1170 minutos no

¹⁰⁶ A este propósito veja-se o Capítulo IV deste trabalho.

primeiro período de observação e 755 no segundo. No quotidiano da *presidente nomeada* ocupa 835 minutos do seu tempo e no da *presidente eleita* ocupa 890 minutos na primeira semana de observação e 1795 minutos na segunda.

De entre os comportamentos classificáveis como pertencentes ao enquadramento estrutural que foram mais observados destacam-se os procedimentos administrativos. Neste campo, com o *presidente consensual* foram registados 17% no primeiro período de observação e 7,4% no segundo (respectivamente 435 e 495 minutos), com a *presidente nomeada* 28% (580 minutos) e com a *presidente eleita* 15% no primeiro período de observação e 33% no segundo (respectivamente 615 e 430 minutos). No geral, em todas as instâncias de observação os procedimentos administrativos mais observados prendem-se com a instauração de processos disciplinares e com a leitura, elaboração de súmulas e redacção de memorandos e informações sobre legislação.

Uma outra área que poderá ser classificada como pertencente ao enquadramento estrutural prende-se com a gestão do trabalho docente. Neste campo, o primeiro período de observação do quotidiano do *presidente consensual* destaca-se pela frequência de observação (21% contra 6,1% no segundo período, respectivamente 205 e 125 minutos). Tal facto deve-se, sobretudo, à questão, já referida a propósito do enquadramento político, da criação dos cursos profissionais na escola que ocupou grande parte da primeira semana de observação.

No dia-a-dia da *presidente nomeada* este tipo de comportamento ocupa 12% do total observado (75 minutos) e verifica-se, acima de tudo, na reunião de conselho executivo a que assistimos e na qual a presidente do conselho executivo decide criar Cursos de Educação e Formação na escola de modo a evitar a ideia generalizada de que a escola é uma escola de elites que não se pretende abrir à comunidade em geral (vejam-se as notas de campo no anexo 2 B).

Quanto à *presidente eleita*, verificámos que em ambos os períodos os valores de frequência de observação se mantiveram muito próximos (15% no primeiro e 13% no segundo, respectivamente 105 e 320 minutos). Nesta instância de observação foi possível constatar que a presidente do conselho executivo precisou reformular por diversas vezes os horários dos professores dos cursos T6, para além de ter criado diversos horários para professores novos e para os apoios educativos (vejam-se as notas de campo no anexo 2 C).

No que toca às outras áreas classificáveis sob o enquadramento estrutural os valores revelaram-se bastante próximos. No que diz respeito à preparação do ano lectivo seguinte, o quotidiano do *presidente consensual* registou níveis de frequência de observação de 4,6% no primeiro período de observação e 1,3% no segundo. Neste caso em termos de tempo dispendido pelo *presidente consensual* verifica-se uma grande discrepância entre este e as frequências de observação visto que o presidente do conselho executivo dedica 360 minutos no seu tempo no primeiro período de observação e 60 no segundo. Se verificarmos as percentagens das frequências de observação constatamos que há um número relativamente pequeno das mesmas face ao tempo dispendido. Uma vez mais, esta discrepância verifica-se graças ao carácter moroso de reuniões de preparação do ano lectivo seguinte.

Já o quotidiano da *presidente nomeada* registou, neste campo, uma frequência de observação de 9,1% (140 minutos). O primeiro período de presença na Escola Secundária do Parque com o *presidente consensual* decorreu na semana anterior ao período de observação na Escola Secundária do Convento com a *presidente nomeada* e, em ambos os casos, esta categoria foi dominada pela redefinição da rede escolar e pela discussão que envolveu a tomada de decisões neste âmbito, tendo ambos os presidentes do conselho executivo dedicado algum tempo a reuniões com o propósito de definir a rede escolar concelhia e a oferta curricular de cada escola (veja-se o Anexo 2 A e B).

Relativamente à *presidente nomeada*, os valores de frequência de observação são mais reduzidos dado que o período de observação é bastante diferente e, consequentemente, os

tempos de preparação do ano lectivo seguinte já tinham sido ultrapassados (0,64% no primeiro período de observação e 1,6% no segundo, respectivamente 35 e 40 minutos).

No que concerne a categoria delegação de funções, o *presidente consensual* apresenta valores muito semelhantes à *presidente nomeada* (5,3% e 6,5% com o *presidente consensual* nos dois períodos de observação e 5,2% com a *presidente nomeada*). Durante a permanência nestas duas escolas foi-nos possível observar que a vice-presidente do conselho executivo da Escola Secundária do Parque tinha funções bem definidas e desempenhava-as sem recorrer, na maior dos casos, ao presidente do conselho executivo (veja-se as notas de campo no Anexo 2 A).

Por outro lado, com a *presidente nomeada* verificámos que, apesar de a presidente afirmar na entrevista que a delegação de funções foi estabelecida, a vice-presidente e a assessora recebiam uma lista de tarefas a desempenhar – situação que, como verificámos, em muito desagradava a vice-presidente (veja-se o Anexo 4 B.2). Assim podemos falar de uma delegação de competências *ad-hoc*, contrariando os pressupostos de colegialidade definidos na legislação e na literatura sobre liderança¹⁰⁷. Já no que toca à *presidente eleita*, registámos valores mais baixos (1,7% no primeiro período de observação e 1,0% no segundo) dado que, como a presidente do conselho executivo explica na entrevista, a delegação de funções já tinha sido efectuada e funcionava em pleno (Anexo 4 C.1).

Dentro deste enquadramento há ainda a referir a categoria gestão e manutenção de espaços e equipamentos. Nesta categoria, a *presidente eleita* destaca-se em relação aos outros presidentes dada a maior frequência de observação (15% na primeira semana, 13% na segunda, respectivamente 135 e 305 minutos, sendo que o *presidente consensual* se ficou pelos 9,7% na primeira semana e 0.90% na segunda, respectivamente 170 e 75 minutos, e a *presidente eleita* pelos 1,2%, 40 minutos). Esta disparidade de valores prende-se com o facto de com a *presidente eleita* terem existido, durante as duas semanas de observação, diversos problemas com os laboratórios da escola (quer a nível de infra-estruturas, quer a nível de

¹⁰⁷ A este respeito veja-se também o Capítulo 3 deste trabalho.

materiais), com as infra-estruturas do recinto desportivo e com a atribuição de salas para os apoios lectivos (veja-se o Anexo 2 C), enquanto nas outras instâncias de observação surgiram apenas problemas pontuais com os servidores de internet da escola (Escola Secundária do Parque durante o primeiro período de observação, Anexo 2 A.1) e com o material informático da escola (Escola Secundária do Convento com a *presidente nomeada*, Anexo 2 B).

6.1.2. Enquadramento dos recursos humanos

De acordo com este enquadramento, as organizações são como famílias com indivíduos com necessidades, sentimentos, preconceitos, capacidades e limitações (Bolman e Deal, 2003: 14). O enquadramento dos recursos humanos enfatiza a compreensão das pessoas com as suas forças e fraquezas, razão e emoção, anseios e receios (ibidem: 19). Deste modo, neste enquadramento, decidimos incluir a categoria interacções, estando esta categoria dividida em diversas sub-categorias que prevêem a interacção do presidente com os diversos intervenientes na vida escolar (membros do conselho executivo, professores, funcionários, alunos e outros membros da comunidade escolar) e entre esses mesmos membros.

No que toca a este enquadramento, no quotidiano do *presidente consensual* foi registada uma frequência de observação de 9,8% na primeira semana de observação (440 minutos) e de 21% na segunda (860 minutos). Com a *presidente nomeada* verificámos 37% do total observado como pertencente a este enquadramento (1500 minutos) e com a *presidente eleita* 43% nas duas semanas de observação (a que corresponde 915 minutos na primeira semana de observação e 1300 na segunda). O facto de o *presidente consensual* registar valores mais baixos no que toca a este enquadramento poder-se-á dever à própria organização do gabinete do conselho executivo – dividido em duas salas: uma ante-sala onde se encontrava o vice-presidente e as assessoras e uma sala principal onde o presidente do conselho executivo e a vice-presidente trabalhavam (embora a vice-presidente também tivesse funções docentes e, por isso, na maior parte do tempo não se encontrasse no gabinete). Deste modo, os membros da comunidade escolar, regra geral, não contactavam com o *presidente consensual* directamente, encontrando-se este, muitas vezes,

completamente sozinho no gabinete. Na segunda semana de observação do *presidente consensual* verificámos um aumento de frequência de observação de comportamentos classificáveis como pertencentes a este enquadramento dado que decorreu o dia do patrono, no qual o presidente do conselho executivo teve muito contacto com os restantes membros da comunidade escolar (Anexo 2 A).

No que respeita à interacção entre membros do conselho executivo, constatámos que com a *presidente nomeada* esta é muito superior à das outras instâncias de observação (20% - 420 minutos - contra 0,52% na primeira semana de observação e 8,6% na segunda com o *presidente consensual*, respectivamente 85 e 300 minutos, e 7,0% na primeira semana e 4,5% na segunda semana de observação com a *presidente eleita*, respectivamente 190 e 285 minutos). Tal poder-se-á dever ao facto de com a *presidente nomeada* os membros do conselho executivo trabalharem em contacto muito próximo, não só pelas características físicas do gabinete (um gabinete exíguo e disposto de forma a que as secretárias se encontrassem frente a frente), mas também pelo facto de a equipa ainda se estar a conhecer e necessitar de esclarecer melhor determinados assuntos (vejam-se as notas de campo no Anexo 2 B).

Quanto às interacções do presidente do conselho executivo com os restantes membros da comunidade escolar, verificamos que estas são bastantes semelhantes em termos de frequência. Assim, na Escola Secundária do Parque as interacções do *presidente consensual* com os alunos são mais significativas no primeiro período de observação (3,2% contra 0,66% no segundo período de observação, respectivamente 105 e 115 minutos) devido ao maior número de problemas disciplinares verificados aquando da primeira semana de observação (Anexo 2 A). Na Escola Secundária do Convento com a *presidente nomeada* – cuja observação, recordamos, decorreu na mesma altura do que a primeira semana de observação na Escola Secundária do Parque – registamos 3,9% de frequência de observação (55 minutos), sendo que esta, em geral, se prende com assuntos disciplinares que envolvem os alunos (Anexo 2 B). Com a *presidente eleita* registamos valores mais elevados de frequência de observação da interacção entre presidente do conselho executivo e alunos

(6,9% na primeira semana de observação e 7,1% na segunda, respectivamente 120 e 135 minutos). No caso desta instância de observação devemos ressaltar que, embora a maior parte das interações se prenda com assuntos disciplinares, a presidente do conselho executivo também interagiu com alguma frequência com os alunos quando estes se lhe dirigiam a pedir ajuda para completar formulários, fazer pedidos de orçamentos e outros procedimentos administrativos no âmbito de projectos, ou quando se lhe dirigiam a convidá-la para actividades com eles (jantares, lanches, visitas de estudo, entre outros) (Anexo 2 C).

Relativamente às interações entre presidente do conselho executivo e funcionários, verificámos que as frequências de observação de comportamentos classificáveis nesta categoria são bastante semelhantes em todas as instâncias de observação (0,26% na primeira semana de observação do quotidiano do *presidente consensual* e 2,3% na segunda, respectivamente 100 e 155 minutos, 4,8% com a *presidente nomeada*, 110 minutos, e 2,4% na primeira semana de observação com a *presidente eleita* e 4,0% na segunda semana, 70 e 130 minutos). Regra geral, as interações entre presidente do conselho executivo e funcionários estão relacionadas com a vinda de funcionários dos serviços administrativos ao gabinete do conselho executivo para o presidente do conselho executivo assinar algum documento ou com outros assuntos ligados à gestão do trabalho dos funcionários (ordens para limpar salas, requisição de material para os bares, distribuição de serviço pelos funcionários, entre outros) (vejam-se as notas de campo no Anexo 2).

No que respeita às interações entre presidente do conselho executivo e professores, os valores com a *presidente eleita* são bastante díspares relativamente aos das outras instâncias de observação (26% nas duas semanas de observação, respectivamente 360 e 535 minutos, contra 0,95% na primeira semana com a *presidente consensual* e 5,6% da segunda, respectivamente 530 e 140 minutos, e 7,5% com a *presidente nomeada*, 770 minutos). Esta maior frequência de observação de comportamentos poder-se-á dever ao facto de a presidente do conselho executivo ser uma professora que lecciona há muitos anos na escola e que é solicitada para as mais diversas tarefas com os professores – nestas interações assistimos a professores que vêm mostrar álbuns de fotos dos filhos, que vêm pedir ajuda

com o preenchimento de uma candidatura, que vêm convidar a presidente do conselho executivo para um jantar em sua casa, que vêm conversar sobre uma turma com a qual estão com dificuldades, entre outras situações¹⁰⁸ (Anexo 2 C). Uma vez mais, a discrepância entre o tempo e a frequência de observação deve-se ao facto de determinadas interações, embora menos frequentes, ocuparem mais tempo aos presidentes do conselho executivo.

No entanto, surgiram com a *presidente eleita* alguns problemas que não se manifestaram nem aquando da observação com a outra equipa de conselho executivo, nem com o *presidente consensual*. Estes problemas que afectam alunos (6,6% do total dos comportamentos observados no primeiro período de observação e 4,7% no segundo, respectivamente 20 e 90 minutos) prendem-se sobretudo com o consumo e tráfico de drogas por parte de alunos da escola, motivando até a visita da Polícia Judiciária à mesma no âmbito de uma investigação sobre as redes de tráfico de estupefacientes no distrito. A presidente do conselho executivo reuniu com agentes da Polícia Judiciária e com alunos com historial de consumo de drogas para tentar delinear uma estratégia de combate ao consumo e distribuição de estupefacientes na escola. Outro tipo de problemas que afectam a escola prende-se com os professores, acima de tudo com questões relacionadas com a gestão das suas carreiras e das reformas (7,4% no primeiro período de observação e 2,2% no segundo)¹⁰⁹.

¹⁰⁸ A este respeito a *presidente eleita* refere: “Mas é essa parte, porque às vezes há dias em que uma pessoa está ali e quer concentrar-se ou tem que dizer abruptamente “Agora não. Desculpa lá o desabafo, mas não posso. É mesmo urgente” e as pessoas mesmo assim ficam chateadas, ou então, estamos a atender alguém que está com uma crise existencial naquele dia e vai lá 10 vezes perguntar a mesma coisa, nem que seja: “Como é que está o tempo para ti, aos teus olhos?”, só porque não quer estar sozinho. Depois, às vezes vou para casa muito pesarosa e penso “Mas será que aconteceu alguma coisa?” e depois lá telefono eu normalmente [suspiro] do meu fundo privado, como eu costumo dizer: “Então, mas passa-se alguma coisa? Vê lá. Olha, desculpa lá, porque eu não tive tanta atenção. Foste lá tantas vezes. Estás doente?”. É essa parte mais... e às vezes lidar com algumas situações que são... principalmente a da morte, tem-me chocado imenso” (Anexo 4 C.1).

¹⁰⁹ A este propósito a *presidente eleita* refere na entrevista: “É uma preparação de terreno para um ano lectivo muito...quer dizer, andaram...muito...eléctricos nos primeiros quinze dias, acalmou um bocadinho e agora já andam todos muito cansados porque já têm testes, já têm...parece que é uma ansiedade maluca...e então as pessoas que já têm 55/56 anos e de facto é um bocado defraudar-lhes as expectativas, teriam à partida concluído o tempo de serviço e iriam para a reforma, agora...têm que equacionar mesmo, ou fazem a opção de irem embora e ficarem prejudicados em termos de aposentação ou então têm que aguentar. E muitas pessoas não sabem o que é que hão-de fazer...e estão...numa crise de identidade maluca, que é mesmo assim...e às vezes têm ali atitudes...ainda no outro dia tive ali uma colega que andava ali aos pontapés aos cadeirões na sala de professores e eu entrei e perguntei-lhe “Oh X achas que estás a agir correctamente?” e ela desata aos berros comigo, e eu claro que “Olha para mim, peço desculpa, mas não falas assim, não te vou sequer ouvir” e vim-me embora...” (Anexo 4 C.1).

6.1.3. Enquadramento político

Neste enquadramento, tal como já foi referido, são tidas em conta diferenças consideráveis entre os valores, crenças, interesses e percepções da realidade dos diferentes membros da organização que tendem a agrupar-se de modo a garantir a alocação de recursos em prol dos seus interesses, sendo os objectivos determinados e as decisões tomadas em função de negociação entre os diferentes grupos de pressão (Bolman & Deal, 2003: 186). Deste modo, agrupámos neste enquadramento categorias que se prendem com o conflito¹¹⁰, com a delegação de funções (no que respeita à tomada de decisões e à negociação), com a representação da escola e com as reuniões (na escola e fora dela, embora não as tenhamos observado por forma a garantir o anonimato dos participantes no estudo, não tendo, assim, entrado para contagem de tempos e frequência de observação).

Em termos percentuais e de tempo dedicado à tarefa, os comportamentos que se podem categorizar no enquadramento político estão, a par com os que se podem incluir no enquadramento estrutural, entre os mais observados. Deste modo, no quotidiano do *presidente consensual* 42% dos comportamentos observados no primeiro período de observação e 39% no segundo período poder-se-ão classificar como pertencentes ao enquadramento político. Já com a *presidente nomeada* deparámo-nos com 55% dos comportamentos observados passíveis de serem codificados como pertencentes a este enquadramento e, na mesma escola¹¹¹, com a *presidente eleita*, 44% para o primeiro período de observação e 31% para o segundo. No que respeita aos tempos, 1430 minutos no primeiro período de observação e 715 minutos é aproximadamente quanto o *presidente*

¹¹⁰ Incluímos nesta categoria diferentes sub-categorias como o conflito entre membros do conselho executivo, o conflito que envolve professores, o conflito que envolve funcionários, os problemas disciplinares, problemas que afectam alunos e problemas que afectam professores.

¹¹¹ Recordamos que em Maio do ano lectivo em que observámos o quotidiano da *presidente nomeada*, esta apresentou baixa psiquiátrica devido ao stress e já não regressou à escola. Este facto causou grande perturbação no final desse ano lectivo e no início do ano lectivo seguinte nessa escola como se pode depreender das palavras da presidente do conselho executivo cujo mandato se seguiu ao da presidente do conselho executivo 1: “No ano passado, em Junho, antes de nós tomarmos posse, fomos visitados pela inspecção e não estava cá ninguém. Fui eu que telefonei a ver se eles apareciam. E depois davam desculpas esfarrapadas, que a inspectora riu-se e disse: “Estão a brincar comigo. Eu cruzei-me com essa senhora às oito horas ali fora; estou com ela desde as oito e três minutos; são dez da manhã e o conselho executivo não tem, não apareceu, não tem existência real. É esta senhora que está a fazer tudo indevidamente.” Não me agradou muito, porque depois a avaliação foi diferente e tinha sido sempre excelente estes anos todos, quer dizer, eu fazia tudo por tudo. E foi o que ela focou, em termos do secretariado de exames e da responsável, não temos nada a dizer, a única parte que nos tirou alguma coisa na avaliação foi o conselho executivo. As desculpas não foram aceites pela senhora inspectora” (Entrevista à *presidente eleita*, Anexo 4 C.1).

consensual dedica ao enquadramento político. Já a *presidente nomeada* gasta 1275 minutos neste enquadramento e a *presidente eleita* 515 minutos para a primeira semana de observação e 660 minutos para a segunda.

No que toca ao *presidente consensual*, os comportamentos que se podem incluir no enquadramento político mais observados foram os conflitos (com 30% do total dos comportamentos políticos aquando do primeiro período de observação¹¹² e com 25% do total no segundo período de observação e ocupando, respectivamente, 710 minutos e 370 minutos do tempo do presidente do conselho executivo).

De entre os conflitos mais observados na Escola Secundária do Parque estão os conflitos que envolvem professores (18% no primeiro período de observação, 230 minutos, e 6,2% no segundo, 85 minutos).

No que respeita a este tipo de conflitos, citamos um exemplo relativo ao primeiro período de observação da Escola Secundária do Parque¹¹³: uma professora coordenadora de departamento curricular vem ao conselho executivo perguntar por que motivo não foi considerada a abertura no ano lectivo seguinte de um curso profissional de secretariado, da responsabilidade do seu departamento curricular, na reunião da assembleia de escola que tinha decorrido na semana anterior. O presidente do conselho executivo explica que os departamentos curriculares tiveram à sua disposição um período para apresentação de propostas de abertura de cursos profissionais que seriam, depois, discutidos em assembleia de escola e que o departamento curricular do qual esta professora é coordenadora não o fez. Acrescenta ainda que naquele momento já não havia nada a fazer dado que a assembleia de escola já tinha aprovado a constituição dos cursos profissionais, o número de turmas que a escola podia acolher já estava preenchido e a rede escolar definida. A professora retruca dizendo que não ficaria por ali porque o conselho executivo, de acordo com a sua perspectiva, resolveu avançar com a criação de cursos profissionais sem ouvir

¹¹² Recordamos que os períodos de observação para a Escola Secundária do Parque são de 13 a 17 de Março de 2006, para o primeiro período de observação, e de 22 a 26 de Maio de 2006, para o segundo período.

¹¹³ Relembramos que as notas de campo relativas à observação do quotidiano do *presidente consensual* podem ser consultadas no Anexo 2 A).

todos os departamentos curriculares e afirma ainda que irá reclamar porque sente que o seu departamento foi discriminado. O presidente responde que tal não aconteceu dado que todos os grupos tiveram a oportunidade de sugerir a abertura de cursos profissionais e o prazo foi amplamente divulgado. Mais tarde, a coordenadora do grupo disciplinar entrega no conselho executivo uma carta de reclamação afirmando que o seu grupo foi prejudicado de forma premeditada pelo conselho executivo. O presidente do conselho executivo mostra-se bastante agastado com esta situação e conversa com a presidente do conselho pedagógico e com a presidente da assembleia de escola sobre o assunto, sendo que estas são unânimes em afirmar que o presidente do conselho executivo procedeu sempre de modo correcto e que foi o grupo disciplinar que não apresentou a proposta para criação do curso profissional e que agora não havia hipótese de alterar a dinâmica da escola para o ano lectivo seguinte dado que esta já estava delineada. Entretanto, a coordenadora do grupo disciplinar que se considera lesada apresenta os seus argumentos na sala dos professores num tom exaltado. O presidente do conselho executivo é alertado por um professor e dirige-se à sala onde, uma vez mais, tenta, num tom conciliatório, fazer com que a professora entenda que existem procedimentos que devem ser respeitados para garantir o funcionamento da escola em cada ano lectivo e que passam pela atribuição de salas e de equipamentos a determinados cursos e que a alocação desses recursos tem que ser feita atempadamente sob pena de não se conseguir um desempenho eficaz dos cursos ministrados na escola. A professora não se mostra satisfeita e discute em tom exaltado e em voz alta com o presidente do conselho executivo, obrigando-o a pedir-lhe que se retire da sala dos professores com ele para uma sala onde podem conversar em particular (Anexo 2 A).

No que toca aos conflitos envolvendo funcionários, verificamos que este é um comportamento menos observado com o *presidente consensual*, embora ainda represente 3,3% no primeiro período de observação e 10% no segundo (respectivamente 45 minutos e 70 minutos do tempo do presidente do conselho executivo). Os conflitos que envolvem funcionários, em termos gerais, estão relacionados com o desempenho das funções dos

mesmos. Veja-se um exemplo da Escola Secundária do Parque durante o primeiro período de observação:

“Às 18.20, o chefe dos serviços administrativos informa o presidente que o funcionário administrativo não só não corrigiu o mapa de faltas que tinha elaborado e que o presidente do conselho executivo tinha pedido que corrigisse dados os erros que apresentava, como ainda se foi embora faltando no dia seguinte ao trabalho e deixando o problema com uma outra funcionária. O presidente afirma que vai ter que o repreender na segunda-feira” (Anexo 2 A.1).

O comportamento deste funcionário foi-se agravando ao longo do ano lectivo criando muitos conflitos com os seus colegas dos serviços de administração escolar, o que motivou uma reunião, no segundo período de observação, com o chefe dos serviços de administração escolar, uma funcionária dos mesmos serviços e a equipa do conselho executivo. Nesta reunião ficou decidido retirar o referido funcionário dos serviços de administração escolar e colocá-lo de novo em funções de auxiliar de acção educativa – as funções para as quais fora contratado pela escola visto que se encontrava a exercer funções nos serviços de administração escolar porque o conselho executivo tentara dar-lhe uma oportunidade de evolução profissional já que terminara o ensino secundário (Anexo 2 A.2).

Quanto aos problemas disciplinares dos alunos, no quotidiano do *presidente consensual* ocuparam 13% dos comportamentos observados no primeiro período de observação e 8,8% no segundo. Este tipo de comportamentos manifesta-se, acima de tudo, na interacção entre alunos e professores em sala de aula e dá origem a processos disciplinares que aumentam a carga administrativa do trabalho do presidente do conselho executivo. A estratégia de combate aos problemas disciplinares da Escola Secundária do Parque passava pela reunião do presidente do conselho executivo com o aluno, o director de turma e, em casos mais graves, com o encarregado de educação. Estas reuniões aumentaram significativamente o tempo dedicado a este tipo de tarefa sendo que no primeiro período de observação este comportamento ocupou 435 minutos do tempo do presidente do conselho executivo e no segundo período de observação 215 minutos.

Quanto à *presidente nomeada*, o tipo de comportamento que se pode classificar no enquadramento político mais observado está relacionado com problemas disciplinares dos alunos (15% do total dos comportamentos observados, 170 minutos, sendo que os comportamentos que se podem classificar no enquadramento político correspondem a 38% do total). No entanto, ao compararmos com a anterior situação de observação (*presidente consensual* com 13% dos comportamentos observados no primeiro período de observação) os valores não são muito díspares em termos percentuais de frequência de observação de comportamentos, embora em termos de tempo dedicado à tarefa possamos verificar a existência de uma grande disparidade. A *presidente nomeada* reúne por diversas vezes ao longo deste período de observação com directores de turma, encarregados de educação e alunos a fim de tentar resolver alguns problemas disciplinares que perturbam o funcionamento da escola (Anexo 2 B).

Ainda em consonância com as percentagens de comportamentos observados nas duas outras situações de observação surgem os conflitos que envolvem professores (13% do total de comportamentos observados, 340 minutos, sendo que o tempo dedicado a esta categoria é superior ao dispendido à categoria anteriormente mencionada). No caso da *presidente nomeada* os conflitos que envolvem professores parecem estar, normalmente, associados a problemas latentes na escola entre os próprios professores e que serão mais tarde analisados na secção sobre o enquadramento simbólico. Como exemplo desses conflitos temos o seguinte excerto das notas de campo:

“Entra um professor de matemática com quem a presidente conversa acerca da reunião de grupo, visto que, a reunião foi alterada para sexta-feira já que duas professoras avisaram que iriam faltar, incluindo a coordenadora do grupo. O professor não se mostra muito satisfeito, dizendo que se elas faltam o problema é delas. A presidente responde-lhe que se ele não está satisfeito, então que telefone para a coordenadora do grupo e lhe diga isso mesmo. O professor sai e vai à sala dos professores. Quando regressa diz que falou com outros colegas e dispensam a coordenadora, realizando a reunião na quarta-feira sem a presença da mesma e põem-na ao corrente do que ocorreu na reunião depois. A presidente retruca que será melhor falarem com a coordenadora primeiro e não tomarem essa decisão por si sós. O professor sai sem dizer o que vai fazer” (Anexo 2 B).

Outro tipo de conflitos presente no quotidiano da *presidente nomeada*, de uma forma bastante mais acentuada do que nas outras situações de observação (12% dos comportamentos observados), relaciona-se com conflitos que envolvem funcionários. No caso desta escola era prática corrente o chefe dos serviços de administração escolar interromper o trabalho da presidente do conselho executivo, entrando sem bater à porta e perturbando até reuniões¹¹⁴, trazendo-lhe ofícios para assinar, correio, despachos, memorandos, entre outros. Para além disso, os funcionários dos serviços de administração escolar contrariavam muitas vezes a presidente do conselho executivo, corrigindo-a ou chamando-a à atenção quando esta não sabia como proceder¹¹⁵. No entanto, há um incidente que contribui para uma maior percentagem de comportamentos deste tipo observados e para um maior tempo dedicado (130 minutos) nesta escola e neste período de observação. Uma funcionária dos serviços de administração escolar encontrava-se com dificuldades de inserção na equipa e estava a criar muitos problemas ao chefe dos serviços de administração escolar que solicitou uma reunião do conselho administrativo a fim de se discutir a continuidade da funcionária na escola. Essa reunião, à qual assistimos e que teve a duração de 3 horas, permitiu-nos conhecer não só alguns problemas de relacionamento que essa funcionária administrativa tinha com as colegas, mas também problemas no desempenho das suas funções que já tinham levado a repreensões orais de acordo com o Código de Procedimento Administrativo, para além de outras situações (Anexo 2 B).

Ainda dentro do enquadramento político, um comportamento que se observou com a *presidente nomeada* e que não foi observado com o *presidente consensual* prende-se com conflitos entre membros do conselho executivo (2% do total de comportamentos observados neste período de observação, 25 minutos). Estes conflitos estavam, acima de tudo, relacionados com a delegação de funções e com a distribuição de tarefas dado que a presidente do conselho executivo tinha confiado ao vice-presidente uma área de

¹¹⁴ Este tipo de comportamento também era verificado com alguns professores.

¹¹⁵ Veja-se este exemplo: “Torna a consultar as suas notas e telefona para os serviços administrativos para ter um mapa actualizado dos alunos inscritos nos exames nacionais. Uma funcionária administrativa traz-lho. A presidente diz que precisa de verificar uma coisa. A funcionária administrativa faz uma careta. A presidente pergunta quantos códigos há de filosofia. Um outro professor, que entretanto tinha entrado, acrescenta que também tem dúvidas relativamente aos códigos. A funcionária administrativa levanta a voz para explicar quantos códigos há de filosofia dizendo que está tudo no papel e pede para sair. A presidente fica a olhar por ela por cima dos óculos e autoriza a sua saída. Fica a consultar os papéis que a funcionária lhe trouxe.”

desempenho específica (gestão e manutenção de espaços e equipamentos) e a vice-presidente e a assessora mostravam-se desagradadas com o facto de a presidente do conselho executivo lhes atribuir tarefas de uma lista¹¹⁶ (Anexo 2 B).

Quanto à *presidente eleita*, os comportamentos que se podem classificar como pertencentes à categoria “conflitos” situam-se nos 37% para o primeiro período de observação e nos 27% para o segundo período, sendo estes valores bastante próximos dos observados nas outras instâncias de observação. Esta categoria ocupa bastante tempo à presidente do conselho executivo nas duas instâncias de observação: 275 minutos na primeira semana e 520 minutos na segunda¹¹⁷ (Anexo 2 C).

Uma vez mais, entre o tipo de conflitos mais observado encontram-se os conflitos que envolvem professores. No caso desta escola, como já vimos na observação anterior com outra equipa do conselho executivo, os conflitos que envolvem professores estão relacionados com dificuldades próprias de relacionamento entre colegas, mas também com críticas bastante acentuadas ao desempenho do conselho executivo¹¹⁸.

116 A este respeito a vice-presidente do conselho executivo afirma na entrevista que conduzimos após o término do ano lectivo e o final do seu mandato “Não sei se reparou, ela deixava uns papelinhos escritos para mim e para a assessora com as tarefas. Ora, isso não é ser líder. Eu não sou a empregada a dias que tenho que ter as tarefas porque me esqueço. Aliás, se alguém se esquecia era ela, não éramos nós. Nós fazíamos atempadamente. Isto era porque ela não comunicava connosco. Portanto, o vice-presidente ela não aborrecia. Só lá passava duas tardes. Ele tinha tempo para a empresa. A parte administrativa eram os funcionários que a executavam, as infra-estruturas eram no Verão, portanto...ela assinava de cruz que é algo que a mim me espanta, mas acontecia e já está. E o chefe dos serviços administrativos também tinha demasiado poder. Depois o resto eu e a assessora tínhamos que adivinhar ou então tínhamos na manhã seguinte um conjunto de tarefas. Até que houve um dia em que ela faltou dois dias e eu vi-me na obrigação de telefonar para o marido. Ela não me atendeu e eu tive que telefonar para o marido” (Anexo 4 B.2).

117 Relembramos que um dia médio de trabalho de um presidente do conselho executivo ronda os 600 minutos.

118 Veja-se este excerto de um exemplo retirado do primeiro período de observação: “Uma professora, orientadora de estágio de Física, entra de rompante no gabinete do conselho executivo e grita com a presidente dizendo que não vai apresentar artigo nenhum. A presidente fica estupefacta a olhar para a professora e diz-lhe que com ela ninguém fala assim e que não entende de que artigo é que a professora está a falar. A professora explica que teve falta numa reunião de departamento porque estava na universidade a acompanhar um grupo de alunos e outra professora que foi com ela disse-lhe na sala dos professores que “se calhar” tinham que apresentar um artigo para justificar a falta. A professora afirma novamente num tom peremptório e irritado, de dedo em riste, “Mas ficas já a saber que eu não ponho artigo nenhum!”. A presidente diz-lhe que não pediu nunca às professoras em causa para justificar as faltas através de artigo e que não admite que a professora venha descarregar a sua ira em cima dela.” E este retirado do segundo período de observação: “Um professor (coordenador do Departamento de Expressões) vem falar com a presidente para lhe dizer que vai pedir o pagamento de horas extraordinárias porque a presidente o pôs a dar apoio a um aluno nas horas de TOA e nos 45 minutos que tem para substituições – ela diz que pode pôr o requerimento, mas que ela vai indeferir porque ele tem que dar apoio e tem espaço no horário para isso” (Anexo 2 C.1)

Um outro tipo de conflitos presente aquando dos períodos de observação na Escola Secundária do Convento 2, embora de um modo menos vincado do que por ocasião do estudo com a equipa de conselho executivo anterior, prende-se com os problemas disciplinares dos alunos (com 7,5% no primeiro período de observação, 105 minutos, e 5,5% no segundo período, 95 minutos). Nestes períodos de observação os problemas disciplinares são mais frequentes com alguns alunos em particular, levando a presidente do conselho executivo a reunir com as directoras de turma e com encarregados de educação na tentativa de resolver esses problemas e optando por “castigos exemplares”, como a colocação de alunos a trabalhar com as auxiliares de acção educativa na cantina (Anexo 2 C).

Com a *presidente eleita* foram também observados conflitos que envolvem funcionários, embora em termos percentuais tais comportamentos tenham sido muito menos frequentes (0,91% no primeiro período de observação e 2,1% no segundo) do que aquando da observação com a equipa anterior e do que na observação efectuada com o *presidente consensual*, o mesmo se verificando em termos de tempo (35 minutos na primeira semana de observação, 25 minutos na segunda). Curiosamente, a principal fonte de conflitos continua a ser os serviços de administração escolar, nomeadamente, as falhas do chefe dos serviços de administração escolar¹¹⁹ e com as interrupções do trabalho da presidente do conselho executivo por parte dos funcionários administrativos¹²⁰ (Anexo 2 C.1). No segundo período de observação nesta escola assistimos ainda a alguns conflitos entre membros do conselho executivo (1,8% do total observado, 35 minutos) fruto da remodelação que o órgão sofreu no final do primeiro período, dado que a nova assessora e a nova vice-presidente são chamadas à atenção pela presidente do conselho executivo para não se intrometerem nas “reprimendas” a professores¹²¹ (Anexo 2 C.2).

¹¹⁹ Veja-se este exemplo retirado do primeiro período de observação: “A presidente informa [a vice-presidente] de que vai ter uma conversa privada com o chefe dos serviços de administração escolar devido a uma indisciplina [que este teve]” (Anexo 2 C.1).

¹²⁰ Por exemplo, no segundo período de observação: “Chega uma funcionária dos administrativos e interrompe a conversa, a presidente repreende-a e diz-lhe que ela tem que esperar ter autorização para interromper” (Anexo 2 C.1).

¹²¹ Veja-se a título de exemplo: “A presidente aproveita e diz à assessora para não se meter porque as pessoas aproveitam para meter veneno, porque o CEF não é financiado para os alunos andarem a passear, já são financiados para muita coisa e porque eles foram financiados para inserir os alunos no mercado de trabalho regional e que não acredita que seja essencial fazer aquela visita específica e que as pessoas não compreendem a filosofia de base do curso porque acham que tem que ser tudo financiado. A assessora e a vice-presidente (que entretanto se juntou à conversa) dizem que entendem e que e a assessora pede desculpa por se ter metido na conversa” (Anexo 2 C.2).

No que toca a uma outra dimensão do enquadramento político, as reuniões, no quotidiano do *presidente consensual* correspondem a 14% do total observado, no primeiro período de observação, e a 16% no segundo período, sendo que observámos uma reunião do conselho executivo, uma reunião do conselho administrativo e uma reunião de definição de estratégias para a abertura de turmas no ano lectivo seguinte, reuniões nas quais o presidente do conselho executivo teve um papel de coordenação. Reportamo-nos em particular à reunião de conselho executivo que observámos na qual o presidente do conselho executivo teve um papel mais activo e na qual constatámos que coordenou os trabalhos servindo-se de uma listagem de assuntos que os vice-presidentes e assessoras tinham tratado e dos quais davam *feedback* ao presidente, limitando-se este a tomar nota dos resultados das acções dos seus colegas (vejam-se as notas de campo no Anexo 2 A.1). Observámos ainda um conselho pedagógico no qual o presidente do conselho executivo teve meramente um papel de observador. O *presidente consensual* dirigiu ainda diversas reuniões com encarregados de educação e alunos no âmbito de processos disciplinares às quais não nos foi concedido acesso. O tempo dispendido pelo presidente do conselho executivo nas reuniões revela bem a importância das mesmas no seu quotidiano – 440 minutos no primeiro período de observação e 345 no segundo, sendo que no computo geral as reuniões ocuparam mais do que um dia inteiro de trabalho do presidente do conselho executivo (Anexo 2 A).

Já no quotidiano da *presidente nomeada* as reuniões ocuparam 13% do total observado (580 minutos). Observámos uma reunião do conselho executivo, algumas reuniões com directores de turma e uma reunião do conselho administrativo. Na reunião de conselho executivo que observámos, a presidente teve um papel bastante activo, seguindo os pontos da ordem de trabalhos e expondo medidas tomadas e a tomar, delineando estratégias, atribuindo tarefas e fazendo o ponto de situação da reunião de conselho pedagógico que decorreria na semana anterior. Nesta escola, neste período de observação, não nos foi possível observar uma reunião de conselho pedagógico dado que a presidente combinara que assistiríamos a uma reunião no segundo período de observação que não chegou a

decorrer dada a ausência por motivos de doença da presidente¹²². Acompanhámos ainda uma reunião do conselho administrativo na qual a presidente pediu esclarecimentos ao chefe dos serviços de administração escolar relativamente a um processo disciplinar que estava a ser instaurado a uma funcionária daqueles serviços, o vice-presidente apresentou orçamentos de algumas obras na escola que a presidente autorizou e a presidente, em conjunto com os restantes membros do conselho administrativo, tentou chegar a uma solução para um pedido de rescisão de contrato de uma funcionária de modo a não prejudicar nem esta, nem a escola (Anexo 2 B).

No quotidiano da *presidente eleita* as reuniões observadas foram em número consideravelmente inferior (8,6% do total observado para o primeiro período de observação e 4,5% no segundo) e ocuparam bastante menos tempo à presidente do conselho executivo (205 minutos no primeiro período e 90 no segundo). Tal facto poder-se-á dever à delegação de funções para as estruturas intermédias da escola e para as vice-presidentes e à brevidade das reuniões observadas (com excepção dos conselhos pedagógicos e reuniões de conselho executivo). Tal como na observação com a equipa anterior, a presidente do conselho executivo era simultaneamente presidente do conselho pedagógico. Assistimos, nos dois períodos de observação, a duas reuniões de conselho pedagógico, a duas reuniões do conselho executivo e a diversas reuniões com encarregados de educação, alunos, fornecedores da escola e professores. No caso das reuniões de conselho pedagógico e de conselho executivo a presidente levava a ordem de trabalhos previamente preparada, apresentava os diversos pontos, detendo-se sobre alguns que considerava merecerem maior destaque, apresentava argumentos e estratégias e fomentava a discussão propondo alternativas (Anexo 2 C).

6.1.4. Enquadramento simbólico

Tal como já foi amplamente referido, neste enquadramento o mais importante não são os acontecimentos, mas sim os significados que lhes são atribuídos de modo a lidar com a

¹²² Relembramos que em Maio do ano lectivo em que observámos o quotidiano da presidente do conselho executivo, esta apresentou baixa psiquiátrica devido ao stress e já não regressou à escola.

ambiguidade e para aumentar a previsibilidade e a orientação. A cultura é vista como a cola que une a organização em torno de valores e crenças, sendo construída através dos significados que as pessoas atribuem aos acontecimentos (Bolman e Deal, 2003: 242-243). As organizações são vistas como um teatro no qual os actores desempenham o seu papel e constroem a cultura da mesma (ibidem: 15). Assim sendo, agrupámos sob este enquadramento dimensões do trabalho dos presidentes que podem contribuir para a construção da cultura da escola, tais como, a entrada e circulação na escola, a organização do gabinete do conselho executivo e a recepção de outros membros no mesmo, o convívio, os promotores de cultura da escola (actividades como as Escolíadas, o dia do patrono, projectos que criem cultura na escola ou que divulguem a escola ao exterior, entre outras actividades) e o papel do presidente enquanto “chefe” – enquanto membro da escola ao qual todos os outros membros recorrem em caso de dúvida ou emergência (o presidente enquanto “anjo da escola” nas palavras de um dos presidentes do conselho executivo observados).

No que respeita ao enquadramento simbólico, verificamos que, no geral, é o que tem menor expressão percentual no total de comportamentos observados (24%, no primeiro período de observação e 26% no segundo para o *presidente consensual*, 15% para a *presidente nomeada* e 42%, no primeiro período de observação, e 34%, no segundo período, para a *presidente eleita*). Apesar de ter uma menor expressão percentual, verificámos que em termos temporais, o enquadramento simbólico não se afasta muito dos valores verificados para os outros enquadramentos. Assim, no quotidiano do *presidente consensual*, este enquadramento ocupou 235 minutos do tempo do presidente na primeira semana de observação e 905 minutos na segunda, com a *presidente nomeada* 375 minutos e com a *presidente eleita* 530 minutos no primeiro período de observação e 695 minutos no segundo. Constatámos ainda que a disparidade do número de comportamentos observados neste enquadramento depende muito da época do ano em que ocorreu a observação. Assim sendo, as duas instâncias de observação em que se verificaram maiores percentagens de percepção de comportamentos classificáveis como pertencentes ao enquadramento simbólico, assim como um maior dispêndio de tempo (com o *presidente consensual* e com a

presidente eleita), coincidiram com a realização de acontecimentos de grande valor simbólico e de construção de cultura das escolas objecto de estudo (dia do patrono com o *presidente consensual* e realização de uma actividade de Natal que envolveu toda a comunidade com a *presidente eleita* - vejam-se as notas de campo no Anexo 2, secções A.2 e B.1).

No que toca a este enquadramento, o *presidente consensual* destaca-se, em particular no primeiro período de observação, pela circulação na escola (4,4% do total dos comportamentos observados, sendo que no segundo período de observação assistimos a 1,4% do total¹²³, o que corresponde a 40 minutos no primeiro período de observação e a 20 minutos no segundo). Tal facto dever-se-á a uma particularidade do próprio presidente do conselho executivo que afirma, durante o período de observação, que sente essa necessidade para sentir o “pulsar da escola”.

No enquadramento simbólico, a dimensão que se presumiria que assumisse um maior destaque pelas suas potencialidades enquanto facilitadora da construção de uma cultura comum, o convívio, assume valores bastante baixos em termos percentuais no cômputo geral da observação¹²⁴. Deste modo, na Escola Secundária do Parque assistimos a um ritual semanal, o qual decorria todas as quartas-feiras nos últimos tempos lectivos quando não existissem reuniões, e que consistia na ida da equipa do conselho executivo com um pequeno grupo de professores e o chefe dos serviços de administração escolar até uma pastelaria perto da escola para um lanche de confraternização. Assistimos ainda a um convívio na cantina da escola promovido por um grupo de professores oriundos do sul do país que trouxeram especialidades gastronómicas da sua região e que promoveram um lanche com esses produtos regionais, para o qual convidaram a equipa do conselho executivo. Observámos, ainda, diversas pequenas instâncias de convívio no bar da sala dos

¹²³ Com a *presidente nomeada* este comportamento fica-se pelos 0,58% dado que a presidente do conselho executivo raramente abandonava o seu gabinete e com a *presidente eleita* pelos 2,3% no primeiro período de observação e 1,6% no segundo, sendo que a presidente do conselho executivo saía por diversas vezes para vir fumar ao exterior da escola.

¹²⁴ Com o presidente consensual ficou-se pelos 1,8%, no primeiro período de observação, e 2,0% no segundo (respectivamente 60 e 70 minutos). Com a presidente nomeada pelos 1,3% (25 minutos) e com a *presidente eleita* pelos 4,6%, no primeiro período de observação, e 2,7% no segundo (respectivamente 55 e 125 minutos).

professores e ao convívio do presidente do conselho executivo com alguns alunos nos corredores no decorrer dos seus passeios pela escola.

No que toca à *presidente nomeada*, o convívio a que assistimos ficou-se pelas idas ao bar da escola, com algumas brincadeiras com professores sobre as mudanças de visual da presidente do conselho executivo e por dois almoços da presidente do conselho executivo com professores (Anexo 2 B).

Já na observação da *presidente eleita* assistimos a diversas vindas de professores ao conselho executivo para conversar com a presidente do conselho executivo sobre assuntos pessoais (para mostrar fotos de filhos e para convidar para festas de aniversário, por exemplo), diversas idas ao exterior da escola com outros professores e funcionários para fumar, e a vários convites para jantares de Natal (por parte dos professores e de alunos) e para outras reuniões sociais fora da escola (Anexo 2 C). O facto de se terem proporcionado mais ocasiões para convívio com a *presidente eleita* não será de todo alheio ao facto de a mesma já ser professora na escola há alguns anos, em contraste com a presidente do conselho executivo anterior que, recordamos, não pertencia à escola e foi nomeada após concurso público pela administração regional.

Dentro deste enquadramento, a categoria na qual foi mais visível a diferença nos períodos de observação foi a que se prendia com as actividades promotoras da cultura da escola. Tal facto é claramente constatável no que respeita ao *presidente consensual* dada a discrepância de valores entre o primeiro e o segundo período de observação (2,8% no primeiro período de observação e 20% no segundo, a que correspondem respectivamente 30 e 655 minutos). Esta disparidade de valores deve-se ao facto de, no segundo período de observação, termos assistido à celebração do dia do patrono – um dia carregado de simbolismo e no qual o presidente do conselho executivo desempenhou um papel fulcral como mestre de cerimónias, recebendo os convidados à porta da escola (enfeitada com os melhores trabalhos dos alunos e com uma exposição fotográfica sobre os 50 anos do edifício, engalanada com passadeira vermelha nas escadas de acesso ao mesmo, decorada com flores

e tecidos ricos para embelezar o edifício), discursando perante a comunidade escolar, entregando os prémios aos melhores alunos, presidindo ao Porto de Honra servido na antiga biblioteca da escola, a qual é uma réplica da biblioteca particular do patrono da mesma e que contém exemplares do espólio pessoal deste, recebendo os convidados no almoço comemorativo servido na cantina e descerrando a lápide comemorativa dos 50 anos do edifício principal da escola. Nesta celebração do dia do patrono os pormenores foram pensados pela equipa do conselho executivo, em particular pela vice-presidente, de modo a celebrar a cultura da escola que se revê na figura do seu patrono, promovendo a imagem de uma escola dinâmica, que inova constantemente, mas que está atenta às suas tradições e ao que de melhor faz¹²⁵ (Anexo 2 A.2).

Com a *presidente nomeada* a dimensão dos promotores de cultura da escola ficou-se pelos 0.94% do total (55 minutos), tendo sido apenas observada a elaboração de planos e de assuntos relativos aos ensaios para um concurso cultural inter-escolas de âmbito regional.

Já com a *presidente eleita* verificámos que a percentagem de acontecimentos classificáveis como promotores de cultura da escola se revelou bastante próxima nos dois períodos de observação (7,1% no primeiro período, 7,7% no segundo, respectivamente 255 e 215 minutos). No primeiro período de observação assistimos à preparação de uma actividade de Natal que visava promover a solidariedade, dado que os lucros das vendas da feira de artesanato reverteriam a favor de uma instituição particular de solidariedade social, e que envolveu toda a comunidade escolar e ainda algumas entidades municipais. Neste ponto, a presidente do conselho executivo desempenhou um papel de bastidores, estando a vice-presidente a coordenar as tarefas e sendo a presidente do conselho executivo apenas uma figura consultiva – e participante enquanto artesã. Já no segundo período de observação assistimos à preparação do baile de finalistas – cuja presidência a presidente do conselho

¹²⁵ A respeito da mudança de imagem da escola o presidente do conselho executivo da Escola Secundária do Parque afirma na entrevista: “ (...) nós temos quase concretizado a 100% esses objectivos, com muitas dificuldades, com muito trabalho, mas temos e temos consciência de que nós conseguimos...como hei-de dizer...conseguimos que neste momento a nossa escola esteja cotada na bolsa de valores...está a entender essa metáfora? (...) é uma escola que os alunos, hoje, já põem como primeira opção, coisa que...há 6 anos...isso era impens...nunca se punha esta escola como primeira opção. Era aqui a escola ao lado que era considerada a escola de elite, não é, aqui da cidade. Agora não. Agora, nós estamos a ocupar um bocado esse terreno. (...)” (Anexo 4 A.1).

executivo delegou na sua assessora – e ao final do concurso cultural inter-escolas de âmbito regional – e consequente agitação entre alunos e professores com os resultados. Durante os dois períodos de observação, assistimos ainda à realização de palestras que visavam promover a criação de relações interpessoais mais fortes entre professores (a título de exemplo podemos citar uma acção de formação sobre Risoterapia que contou com a participação de diversos professores) (Anexo 2 C).

No entanto, a dimensão que mais se coaduna com o enquadramento simbólico é a do presidente do conselho executivo enquanto “chefe” da escola, enquanto figura de proa a quem se pedem informações e conselhos, a quem se dirigem os membros da comunidade escolar quando surgem dúvidas ou problemas, a figura que decide nos momentos chave. Neste âmbito, os valores nas diversas instâncias de observação revelam-se bastante diferentes.

Deste modo, com o *presidente consensual*, no primeiro período de observação, temos 8,2% do total dos comportamentos observados classificados nesta dimensão e 6,3% no segundo período de observação, respectivamente 105 e 160 minutos. Tal dever-se-á ao facto de, apesar de o *presidente consensual* se considerar o “anjo da escola nos momentos difíceis” (veja-se a entrevista a este presidente do conselho executivo no anexo 4 A.1), a equipa do conselho executivo já funcionar em conjunto há já vários anos e, portanto, a divisão de tarefas se encontrar bem estabelecida, assim como a divisão de papéis e de responsabilidades, levando a que os diversos membros da comunidade escolar se dirigissem aos outros membros da equipa que sabiam que os podiam auxiliar nas questões que pretendessem colocar. Por outro lado, a vice-presidente assume, nesta equipa, um papel muito forte, tendo diversas áreas sob sua responsabilidade e sendo vista por diversos membros da comunidade escolar como a verdadeira “chefe”¹²⁶. No entanto, e de acordo

¹²⁶ Veja-se este excerto da entrevista da vice-presidente da Escola Secundária do Parque: “Acerca da divisão de funções... eu acho que tenho funções a mais (risos). A divisão foi mal feita. [...] A divisão de tarefas foi da responsabilidade do Presidente, no início do ano, e eu é que podia ter falado na altura... não falei e agora... mas vou falar este ano... que as coisas têm que ser um pouco mais bem divididas porque realmente eu fiquei com uma fatia muito grande de responsabilidade na escola, tenho muita área, a maior parte das áreas estão sob a minha alçada, e é assim uma grande responsabilidade [...]” (Anexo 4 A.2).

com o presidente do conselho executivo, a comunidade escolar centra-se ainda bastante na figura do presidente do conselho executivo enquanto chefe¹²⁷.

Com a *presidente nomeada*, obtivemos 8,8% do total dos comportamentos observados (265 minutos). Tal como a presidente do conselho executivo afirma na entrevista¹²⁸, as estruturas intermédias de coordenação ainda não se encontravam bem estruturadas na escola levando a que os professores se centrassem muito na presidente do conselho executivo para resolver assuntos que deveriam ser tratados com os coordenadores (de departamento ou de directores de turma, por exemplo). Por outro lado, a presidente do conselho executivo não tinha ainda, de acordo com a vice-presidente¹²⁹, verdadeiramente delegado tarefas nos seus membros de equipa, o que levava a uma concentração de trabalho na figura da presidente.

No entanto, os valores não são tão elevados como com a *presidente eleita* (21% no primeiro período de observação e 12% no segundo, respectivamente 165 e 255 minutos). Estes valores tão discrepantes em relação às outras instâncias de observação são explicados pela presidente do conselho executivo na entrevista¹³⁰ e pelos dados de observação visto que a

¹²⁷ Como se pode ver na entrevista: “Eu sinto...eu vejo que a comunidade educativa...considera muito a figura do presidente, vê como aquela entidade que nos momentos mais...difíceis, não é, que irá pensar numa...encontrar uma boa decisão para todos...é o anjo da escola nos momentos mais complicados...quer dizer...há o órgão, não é, mas eu sinto que a comunidade e os próprios professores...tudo cai na figura do presidente” (Anexo 4 A.1).

¹²⁸ A presidente do conselho executivo da Escola Secundária do Convento 1 refere na entrevista: “[...] quando eu cheguei à escola, portanto, era de cima para baixo que partia tudo e, portanto, nas várias, nas relações que se estabelecem entre as várias lideranças intermédias e a assembleia de escola e o executivo acusa muito essa desarticulação, essa descoordenação que me obriga a um esforço acrescido no sentido de...as pessoas se adaptarem a uma nova maneira de estar e ao tal balanço que eu me exigi e exigia a quem me interpelou no sentido de eu continuar ou não de avaliarem se é esse o caminho, porque é um caminho em que sou eu que vou assumir um desafio, mas é um desafio que vai ter que ser vivido por todos que lá estão [...]” (Anexo 4 B.1).

¹²⁹ A vice-presidente da Escola Secundária do Convento 1 afirma na entrevista: “[...]Quando ela [a presidente do conselho executivo] delega a parte das competências, ela imediatamente avoca as competências. Em termos de lei eu sou um bocado bem mais calçada do que ela e eu disse “Olha eu não posso assinar isso. Para já tu não divulgaste as competências e depois, quer dizer, tu dás-me essa competência, nós discutimos, acho que as decisões têm que ser partilhadas, até para que a responsabilidade seja partilhada, mas tenho que ser eu a decidir, mesmo perante a escola, uma vez que, tu fizeste uma apresentação em PowerPoint, que não foi em despacho, quem é que tinha a competência x, y, z”, mas a presidente gostava de ter o protagonismo. Eu, como para mim, o protagonismo não serve de nada e viver é efémero, temos que pensar que nós estamos deste lado, mas temos que pensar que amanhã estamos daquele e não podemos subestimar ninguém, aí sou muito mais humilde. A mim não me interessa o órgão de gestão, a mim interessa a escola. Poder tinha-o tido eu e não gostava muito de poder. O poder só traz problemas, quezílias. E eu dizia isso à presidente, mas ela não partilhava [...]” (Anexo 4 B.2).

¹³⁰ A este respeito a *presidente eleita* diz na entrevista: “Foi um bocado complicado no ano passado. E apesar de eu... eu quis logo delegar competências. [...] E então, e também atendendo à luz da in experiência das pessoas, tínhamos um outro colega que estava a fazer o Mestrado e então, se calhar por isso, e por culpa minha, se calhar também estava mais ausente à sexta-feira, etc. Houve uma reunião em que demarcámos muito bem: vai ser tudo supervisionado por mim, o que me deu, como pode imaginar, não foi o triplo do trabalho foi dez vezes mais porque tudo passava por mim [...].Eu este ano, e depois

presidente eleita não tinha ainda (no primeiro período de observação) distribuído completamente as tarefas e delegado as responsabilidades. Por outro lado, poder-se-á entender que a cultura da escola pressupõe que o presidente do conselho executivo é o chefe do estabelecimento e é a ele que se deve recorrer quando há dúvidas, problemas ou quando é necessário decidir algo.

6.2. Selecção dos presidentes do conselho executivo e os enquadramentos

Como apreciação global, podemos dizer que a *presidente nomeada* pelo Ministério da Educação, vinda de outra escola, teve mais problemas (nomeadamente em termos de conflitualidade relacional) na gestão da escola do que os presidentes eleitos. A *presidente nomeada* não chegou a terminar o seu mandato de um ano, tendo, nas palavras da sua vice-presidente, “abandonado” a escola um mês antes do final do 3º período desse ano lectivo. Tal facto deveu-se a conflitos internos na escola e na própria equipa do conselho executivo que causaram problemas de saúde relacionados com *stress* à presidente – o predomínio do enquadramento político fez-se sentir de forma marcada no quotidiano desta presidente. Nas entrevistas que conduzimos com os diferentes membros do conselho executivo ficou patente que o facto de a presidente ter sido nomeada para uma escola na qual era uma estranha influenciou de modo negativo a forma como foi recebida pelos diferentes membros da comunidade escolar¹³¹. A presidente refere por diversas vezes que sente que o seu

em Março, a assessora passou a ser a vice-presidente e eu aí comecei também a tentar, e foi o que ela me pediu, até pela in experiência, visto que estava a começar uma coisa que estava já um bocado mal organizada, tínhamos os cursos de Educação e Formação para arrancar e tudo, se eu podia continuar até ao final do ano a assegurar esse tipo de não era controlo, mas era supervisão, que acabou por ser inconscientemente controlo. Eu tinha o controlo da situação toda, da escola toda, mas andava sempre com a cabeça feita em água, porque eu de noite dormia e acordava e ia anotar as coisas que me faltavam fazer, porque depois as coisas começam a exigir muito. [...] Esse ano optei por delegar competências mesmo com algumas regras, nomeadamente, os cursos de Educação e Formação e o curso profissional e o curso tecnológico ficar sob a alçada específica da vice-presidente, a parte dos recursos materiais, de reparações, essas coisas todas, ficar sob a alçada... e a ensinar o meu colega [...] Creio que no final do segundo ano, eu terei mais capacidade para delegar ainda mais [...]” (Anexo 4 C.1).

¹³¹ A este propósito veja-se a entrevista da *presidente nomeada*: “Houve várias fases. Houve uma primeira fase de desconfiança. Expectativa. Desconfiança. Quem vinha? De repente apareceu uma miúda, [...] uma mulher, uma miúda, que falava baixinho, pronto. Depois houve uma segunda fase, de absoluta solidariedade extrema por parte do pessoal não docente, quer administrativo, quer auxiliar, connosco, em que houve um esforço grande para logo de início fazerem equipa connosco, de nos darem as boas-vindas e de nos acolherem e de se mostrarem disponíveis para tudo aquilo que fosse necessário fazer. O pessoal docente, a desconfiança permaneceu por mais algum tempo e neste momento o que eu sinto é que esta escola [...] tem ao nível do pessoal docente, tem 3 grandes sectores: tem o sector que...lideram opiniões e que [...] de alguma maneira tentam questionar continuamente o nosso desempenho [...] é aquela sensação do adversário mesmo,

desempenho está constantemente a ser avaliado pelos docentes com mais tempo de serviço na escola. Refere inclusive que existem “agendas ocultas”, “figuras de bastidores” que acabam por fazer “contra-informação que acaba por ser muito enviesada”, misturando-se o que é do foro institucional com aquilo que é pessoal, levando-a a desabafar algumas vezes que “trinta ou quarenta contos de gasóleo por mês não justificam aquilo que eu aturo aqui”. A *presidente nomeada* considerava que estava a introduzir muitas mudanças de fundo na dinâmica da escola, no modo como a escola tem funcionado, apostando mais nas lideranças intermédias – vertente até aquele momento pouco explorada como pudemos verificar durante o nosso período de observação pela desarticulação entre, por exemplo, os directores de turma e o coordenador dos directores de turma. A presidente ironizava acerca desta situação dado que a desarticulação e descoordenação no modo como as lideranças intermédias desempenham o seu papel levavam a que muitos assuntos tivessem que ser resolvidos por ela, ocupando o seu tempo e sobrecarregando-a de trabalho, uma vez que, a título de exemplo, quando havia problemas disciplinares os directores de turma recorriam à presidente para saber como agir e quando havia problemas no seio de grupos disciplinares era a presidente que tinha que intervir para evitar conflitos maiores entre professores do mesmo grupo. Tendo que lidar com tantas vertentes, a presidente queixava-se de que o seu maior problema era gerir o tempo. Segundo a vice-presidente, o problema prendia-se também com a tendência da presidente em centralizar todas as tarefas, não tendo verdadeiramente delegado competências, como aliás já mencionámos. Curiosamente, na entrevista realizada com a presidente, esta refere que o princípio máximo sob o qual trabalha é o da gestão partilhada, embora sentisse que a falta de laços pessoais entre os membros da equipa prejudicava um pouco o ambiente de trabalho, dizendo mesmo que “as funções que temos depois obrigam-nos a estarmos ali um dia inteiro a aturarmo-nos uns aos outros”. É de referir que a presidente candidatou-se ao cargo sozinha e constituiu equipa depois, convidando o vice-presidente que já se encontrava no órgão de gestão da escola há cerca de 20 anos e a vice-presidente que conhecia por esta trabalhar na administração

do adversário que está ali para. Temos depois um outro sector que nitidamente aposta num tipo de gestão partilhada, no modelo que nós temos tentado implementar e portanto tem aplaudido e tem sido super solidário [...]. Mas são dois núcleos pequenos. O grande núcleo, talvez o núcleo principal de professores desta casa são professores que durante muitos anos estiveram habituados a um outro modelo de gestão e que neste momento estão a tentar perceber no que é que a mudança para eles é boa ou má e penso que também esses estão em balanço” (Anexo 4 B.1).

central e ter ajudado a concluir o seu processo de candidatura. Tendo em conta o acima exposto, não é de estranhar que o enquadramento em que se regista a maior percentagem de frequência de observação de comportamentos com a *presidente nomeada* seja o enquadramento político. De facto, a nomeação da presidente para o cargo influenciou o modo como foi vista pela comunidade escolar, exacerbando aspectos do enquadramento político como sejam a conflitualidade e diferenças em termos de objectivos, valores e crenças acerca daquilo que é o mais adequado para a escola – diferenças essas que se evidenciavam particularmente na existência das “figuras de bastidores” e “agendas ocultas” que tentavam pôr em causa o trabalho da presidente.

Durante o nosso período de observação foi possível verificar que a *presidente nomeada* tinha efectivamente problemas na gestão de tempo dada a sobrecarga de tarefas que acumulava. A presidente, embora chegasse sempre por volta das 10 horas da manhã, raramente almoçava e saía por volta das 18 horas. Executava memorandos de todas as suas tarefas para, por um lado, ter um registo para si daquilo que já tinha feito e, por outro, para poder colocar na sala de professores como informação. A presidente tentava organizar o seu dia de trabalho colocando avisos no telemóvel que a informavam acerca das tarefas urgentes que tinha a desempenhar naquele dia. No entanto, como pudemos verificar, a presidente raramente concluía as tarefas a que se propunha dado que por diversas vezes era interrompida por professores com problemas diversos que poderiam ser resolvidos pelas lideranças intermédias, tais como problemas relacionados com a direcção de turma, problemas relacionados com a elaboração de exames, problemas disciplinares, problemas entre professores que afirmavam não conseguir trabalhar em conjunto, entre outros. Os professores chegavam mesmo a entrar no gabinete do conselho executivo sem sequer bater à porta quando esta se encontrava fechada e chegavam a interromper as conversas da presidente, tocando-lhe e dizendo o seu nome para lhe chamar a atenção, como já mencionámos a propósito da análise do enquadramento político. O facto de a presidente se encontrar sentada a trabalhar na sua secretária coberta de papéis (muito desarrumada e desorganizada na opinião da vice-presidente – veja-se a entrevista no Anexo 4 B.2) e não dar sinais de reparar neles não os dissuadia (vejam-se as notas de campo no Anexo 2 B).

Sem surpresas, a *presidente nomeada* considerava que as áreas que lhe davam mais trabalho eram áreas relacionadas com o enquadramento político como a gestão de conflitos e a mobilização de competências. Para a presidente, o seu papel, não desprezando a componente administrativa, era acima de tudo ser líder de pessoas, como a própria afirma “liderando não no sentido de comandar, mas no sentido de influenciar positivamente, levando-as progressivamente a chegar à mesma ideia que nós”. No entanto, a presidente reconhece que, muitas vezes, havia uma resistência por parte de alguns sectores do pessoal docente em seguir os seus planos. Também com os funcionários administrativos era visível alguma crispação durante o nosso período de observação, dado que, frequentemente, os funcionários administrativos pela sua expressão corporal demonstravam não estar de acordo com a presidente e, frequentemente, contrariavam-na e insistiam em tomar decisões contra as suas ordens. No seio da sua própria equipa, a presidente enfrentava resistência, nomeadamente por parte da vice-presidente que, durante o nosso período de observação, a contrariava e a admoestava relativamente ao andamento que a presidente dava a assuntos que a vice-presidente considerava urgentes (como, por exemplo, a elaboração do mapa de reuniões de avaliação do 2º período – veja-se o Anexo 2 B). Um outro factor de crispação no seio da equipa, como já vimos anteriormente, consistia numa espécie de pequenas listas de tarefas a executar que a presidente escrevia regularmente e que entregava à vice-presidente para que esta as realizasse. Ao receber estas listas a vice-presidente mostrava-se incomodada e, como mais tarde viemos a saber durante a entrevista com este membro da equipa do conselho executivo, sentia-se como se fosse uma “criança a receber trabalhos de casa” ou uma “empregada doméstica” com a lista de tarefas a ser dada pela patroa. Para tornar a situação ainda mais grave, do ponto de vista da vice-presidente, o outro vice-presidente não recebia qualquer tipo de tarefas e não era supervisionado no seu trabalho pela presidente, visto que era um professor com muitos anos de serviço no conselho executivo daquela escola. Podemos aqui verificar que o menor investimento da *presidente nomeada* no que toca ao enquadramento dos recursos humanos (recordamos que verificámos cerca de 37% de frequência de observação neste enquadramento) ajudou a criar

problemas que acabaram por se classificar no enquadramento político – tais como os conflitos com os membros da sua equipa e com professores.

Tudo isto tornou o ano de mandato num ano muito difícil, de grande adaptação quer da parte da *presidente nomeada*, quer da parte da escola, segundo a presidente que chegou mesmo a afirmar que aquele era um ano de “ruptura” e que “falta ver até onde a escola aguenta”.

Nas escolas com o presidente do conselho executivo eleito¹³², por outro lado, os modos de actuação e o relacionamento dos presidentes do conselho executivo com as suas respectivas equipas e com a comunidade escolar mostraram-se significativamente diferentes.

Durante o nosso período de observação, foi possível verificar que os presidentes do conselho executivo tinham uma boa relação quer com os membros da sua equipa (embora com a *presidente eleita* da Escola Secundária do Convento houvesse, no segundo período de observação, alguns pequenos momentos de crispação dada a reformulação da equipa), quer com a comunidade escolar. Por outro lado, verificámos que os próprios alunos se dirigiam aos gabinetes do conselho executivo para convidar os presidentes para assistir à apresentação de alguns trabalhos.

A divisão de tarefas na equipa do *presidente consensual* estava bem estruturada. Cada membro da equipa do conselho executivo tinha as suas tarefas bem definidas e executava-as de forma quase autónoma, informando o presidente de quais as medidas que tomaram e quais os assuntos que tinham vindo a tratar de uma forma até bastante informal, havendo uma reunião de conselho executivo quinzenal para que toda a equipa tivesse noção daquilo que os outros membros tinham feito. Segundo o presidente, esta equipa não poderia trabalhar de outra forma, dado que trabalha em conjunto na administração e gestão da escola há já 7 anos. A equipa foi constituída a partir de outra, uma vez que o anterior presidente, após 6 anos de mandato, decidiu não continuar à frente da equipa e sugeriu o

¹³² O *presidente consensual* também foi eleito, embora tenha a candidatura tenha surgido na sequência de 2 mandatos como vice-presidente da escola.

nome do actual presidente (seu vice-presidente durante os seus dois mandatos) para constituir uma lista com os restantes membros da equipa. De acordo com as entrevistas que realizámos com os membros da equipa, a escolha do actual presidente para este cargo foi consensual, tendo sido decidido de imediato quais as tarefas a desempenhar pelos diferentes membros, uma vez que esta divisão e delegação de tarefas vinham já dos anteriores mandatos em que a equipa trabalhou em conjunto (Entrevistas no Anexo 4 A). A vice-presidente, na entrevista que com ela realizámos, afirma que, apesar de ter muitas áreas sob sua alçada, o modo como foi feita a delegação de tarefas facilita-lhe muito mais o trabalho, já que tem a seu cargo muitas áreas, mas sabe perfeitamente como lidar com elas, enquanto que se tivesse alguém novo a tratar dessas áreas provavelmente perderia muito mais tempo a explicar como trabalhar (Entrevista no Anexo 4 A.2). De acordo com o presidente, a forma privilegiada de trabalho na sua equipa é a colegialidade, visto que pensa que o conselho executivo “é um órgão colegial e não faz muito sentido o presidente tomar todas as decisões sozinho...a decisão conjunta é uma decisão melhor pensada e se calhar serve muito melhor os interesses da escola” (Entrevista no Anexo 4 A.1). No entanto, para o presidente, tal como já referimos, a comunidade educativa acaba sempre por ver o presidente como o responsável, como a “figura que encontra sempre a boa decisão nos momentos difíceis, uma boa decisão para todos, é o anjo da escola nos momentos mais complicados”, mas também aquele em quem se pode “bater” nos momentos complicados (Entrevista no Anexo 4 A.1). De acordo com o presidente, a forma de trabalho da sua equipa permitiu realizar grandes alterações na escola a vários níveis, levando a imagem da escola junto da comunidade escolar a passar de “uma escola de gueto” para uma “escola cotada na bolsa de valores” em 7 anos, vendo-se numa perspectiva de continuidade em relação ao trabalho do seu antecessor (Entrevista no Anexo 4 A.1). Esta mesma perspectiva é confirmada pelos restantes membros da equipa nas entrevistas que com eles conduzimos, sendo que a vice-presidente acrescenta mesmo “nos últimos anos virámos a escola do avesso e fizemo-la renascer” (Anexo 4 A.2). Assim sendo, seria de esperar um predomínio do enquadramento simbólico, dado que a grande aposta desta equipa parece ser a construção de uma cultura de escola diferente, que supere as dificuldades e estigmas associados à escola ao longo dos anos. No entanto, verificamos que no primeiro período de observação

existe um grande equilíbrio entre os comportamentos observados classificáveis em enquadramento estrutural e enquadramento político (ambos com 42% de frequência de observação) face ao enquadramento simbólico (com 24% de frequência de observação) e ao enquadramento dos recursos humanos (9,8% de frequência de observação). Tal dever-se-á, como já referimos, ao facto de o *presidente consensual* ter enfrentado durante este primeiro período de observação algumas instâncias do seu trabalho em que predominam funções classificáveis como pertencentes ao enquadramento estrutural e ao enquadramento político, como sejam a abertura de novos cursos e a consequente disputa por recursos por parte de diferentes grupos de interesse. Todavia, no segundo período de observação verificamos que existe um maior equilíbrio nas percentagens de frequência de observação dos diferentes enquadramentos, embora ainda com um ligeiro predomínio do enquadramento político (veja-se a Tabela 16). Podemos, então, aventar que o *presidente consensual* exhibe comportamentos inerentes às suas funções que são caracterizáveis dentro do enquadramento político e que não implicam um desgaste tão grande como no caso da *presidente nomeada*, visto que o *presidente consensual* reúne uma maior base de apoio quer na sua equipa, quer na comunidade escolar, o que se traduz numa maior disponibilidade para comportamentos que se podem classificar dentro dos outros enquadramentos.

Já com a *presidente eleita* deparámo-nos com uma situação diferente. A presidente do conselho executivo resolveu avançar com a candidatura ao cargo para romper com o passado da escola¹³³. As eleições decorreram num clima de profunda divisão da escola, sendo que a *presidente eleita* se estava a candidatar em oposição a uma lista encabeçada pela *presidente nomeada* e sendo que nos últimos anos a escola tinha sido sempre gerida pela mesma equipa cujos membros ainda se encontravam a leccionar na escola, embora não

¹³³ A presidente do conselho executivo afirma na entrevista: “Mas mesmo que não tivesse sido a comissão instaladora, isto agora... se calhar o ano passado tinha essa posição, um fosso, um factor de ruptura. Mesmo que não tivesse havido, e apesar de saber, porque as pessoas dizem sempre que se o conselho executivo anterior se tivesse recandidatado, ganhava novamente, eu iria experimentar, que estava na altura da escola mudar. Eu acho que há uma coisa que uma escola nunca pode ser: uma rotina. Depois de certas coisas... as pessoas começam, as engrenagens começam a enferrujar porque nós não as activamos, se não mexermos em todos os botõezinhos, todo os motores, nada funciona. Começa depois a perder o óleo... (...) Agora, tinha que haver alternativa. Nesta altura do campeonato, acho que mesmo que a antiga equipa tivesse sido reconduzida, estava na hora de haver uma alternativa e estava na hora de mostrar que esta escola ainda tem coração suficiente, pulmões suficientes para ter mais do que quatro pessoas que *ad eternum* se recandidatavam, eram quase reconduzidos porque era a única lista que aparecia, para fazer por fora alguma coisa, nem que fosse no dia das eleições, nem que fosse do dia antes do processo eleitoral. Acho que tinha que ser” (Anexo 4 C.1).

pretendessem candidatar-se ao cargo. A *presidente eleita* refere mesmo que teve dificuldades em formar equipa dado que algumas pessoas que convidou recusaram por lealdade para com o vice-presidente da equipa anterior que se estava a candidatar novamente em conjunto com a anterior presidente. Assim sendo, podemos afirmar que as tensões e crispações do clima de escola afectaram o modo como a presidente do conselho executivo foi vista pela comunidade escolar após as eleições, o que, no entanto, não se traduz no predomínio de um tipo de enquadramento, dado que a *presidente eleita* apresenta um grande equilíbrio na percentagem de frequência de observação de comportamentos pertencentes aos vários enquadramentos.

A divisão de tarefas e delegação de funções também foi efectuada de modo diferente pela *presidente eleita* visto que escolheu para membros da equipa professores sem experiência em cargos de gestão. Assim sendo, a *presidente eleita* reconhece que no seu primeiro ano de mandato supervisionou todas as áreas da escola. Como afirma na entrevista: “Eu tinha o controlo da situação toda, da escola toda, mas andava sempre com a cabeça feita em água, porque eu de noite dormia e acordava e ia anotar as coisas que me faltavam fazer, porque depois as coisas começam a exigir muito” (Anexo 4 C.1). No entanto, no decorrer do ano lectivo em que se deu a observação, a *presidente eleita* já tinha delegado funções nos seus vice-presidentes, embora continuasse a supervisionar o funcionamento do conselho executivo porque sentia a necessidade de saber tudo o que acontece na escola, por um lado, e por outro porque sentia que poderia proteger melhor os seus colegas de equipa¹³⁴. Quanto ao modo de funcionamento do conselho executivo, a *presidente eleita* reconhece que acima de tudo tentava privilegiar a colegialidade até porque afirma que é uma questão de “humildade”, não esquecendo, no entanto, o controlo. No que respeita ao funcionamento da equipa, a *presidente eleita* reconhece que ainda havia trabalho a fazer principalmente

¹³⁴ A presidente refere na entrevista: “Não se pode meter uma primeira e chegar aos 100 num instante, tem que ser ao bocados e eu se calhar acelerei um bocado demais, fiz a equipa andar muito depressa, mas também porque queria dar à equipa em si uma certa autonomia em termos de competências porque nenhum deles tinha experiências. Já consigo, que também era um dos medos que eu tinha dos grandes, que era delegar, com medo de... preferia arcar com todas as coisas, com os erros, com as tarefas, com tudo, mas ninguém ser culpabilizado para não ser exposto, preferia ser eu a ser exposta porque era a mais conhecida, era a mais velha, era a mais tudo e agora se calhar estou a redimensionar as coisas e mostrar às pessoas...” (Anexo 4 C.1).

porque trabalhavam juntos enquanto equipa há pouco tempo, embora as relações pessoais fossem bastante boas¹³⁵.

Quanto ao relacionamento da presidente do conselho executivo com a comunidade escolar, foi possível verificar que, embora a presidente valorizasse as relações humanas, nem sempre estas eram fáceis dado que a presidente do conselho executivo enfrentou diversas dificuldades em reorganizar o funcionamento da escola, acabando com diversos hábitos e rotinas já há muito enraizadas¹³⁶.

Na realidade, apesar das crispações a que assistimos, a *presidente eleita* apresenta uma percentagem de frequência de observação de comportamentos classificáveis como pertencentes ao enquadramento dos recursos humanos mais elevada, o que se poderá explicar, por um lado, pela facilidade com que os professores, funcionários e alunos tinham acesso à presidente durante o seu dia de trabalho (ou pelas visitas ao conselho executivo ou aquando dos passeios muito frequentes da *presidente eleita* pela escola para se dirigir ao exterior da mesma e fumar¹³⁷), por outro lado, o facto de a presidente ter sido eleita pela

¹³⁵ Na entrevista a presidente do conselho executivo afirma: “Há muitas coisas a limar, há muitas coisas a aprender, a relação entre nós equipa tem que ser melhorada cada vez mais para conseguirmos mostrar aos outros como se funciona, qualquer coisa... nós damo-nos muito bem, não temos é espaço e tempo ultimamente, porque é tanta coisa umas em cima das outras, de brincar uns com os outros, de nos rirmos. Então, quando vêem uma cara assim mais, que às vezes é de concentração, porque como temos a porta, nós temos que desligar do resto e eu consigo, por exemplo, estar a ler atentamente e estar a ouvir, lá a aperceber-me do que se passa, há colegas que não, desligam mesmo, e então, ficam com aquele ar torto... “Estão chateados?” “Não!” Porque isso já seria mais uma fonte de alimentação [de boatos na escola] [...] Cada um tem o seu método de trabalho. E então é essas coisas todas que nos temos de nos educar a nós para depois também educar os outros. Ainda estamos a meio do caminho, ainda nem sequer a meio do caminho... iniciámos há um ano e meio. Até para nos conhecermos... [...] Somos amigos aqui e há muitos conceitos de amizade, agora, ali, somos colegas de trabalho, uma equipa de trabalho, não somos mais nada. Há todas as outras interferências, mas isso não entra ali, vida privada não entra. Podemos ter um desabafo porque uma está mais chateada ou menos chateada ou mais cansada ou porque o miúdo hoje esteve doente e não dormiu de noite. Isso é diferente. Agora, deixarmo-nos influenciar [...]” (Anexo 4 C.1).

¹³⁶ A este ponto a presidente do conselho executivo refere ao longo da entrevista diversas dificuldades em termos de relacionamento na escola, nomeadamente com a classe docente, devido às alterações que pretendia implementar: “Também já acompanhou algumas coisas, não muito agradáveis, por isso, já viu mais ou menos com que realidade também tenho que jogar muitas vezes. [...] Fiz isso também este ano com a equipa para arrancar com o ano lectivo, porque sabia que ia ter um ano árduo, até porque o dia 10 de Setembro era decisivo. Não encaro isso como uma vitória, encaro isso como uma reformulação e uma vontade colectiva consciente ou inconsciente das pessoas quererem mudar a orgânica da escola, porque chamaram-me de tudo, de prepotente, de antecipadora... Essas coisas todas foram ataques personalizados, foram ataques pessoais” (Anexo 4 C.1).

¹³⁷ Relembramos aqui que o *presidente consensual* se encontrava durante a maior parte do tempo fechado no seu gabinete ao qual era mais difícil a comunidade escolar ter acesso dado que o vice-presidente e as assessoras se encontravam na ante-sala do gabinete do conselho executivo e “filtravam” o acesso ao gabinete principal.

comunidade escolar e já ser uma figura com alguns anos de permanência na escola, sendo bastante popular¹³⁸.

6.3. Gestão escolar, enquadramentos e *stress*

Na abordagem da questão do *stress* fomos guiados por algumas questões de fundo¹³⁹. Será que determinado tipo de enquadramento favorece o *stress*? Será que existe alguma relação entre *stressores* e comportamentos classificáveis como pertencentes a algum enquadramento específico? Será que determinados modos de trabalho, motivados quer pela personalidade, quer pelo modo de selecção do presidente de conselho executivo estão relacionados com o *stress*? Será o *stress* algo inerente a cargos de gestão? Numa primeira aproximação ao tema, arriscaríamos afirmar que presidentes do conselho executivo que apresentem maiores percentagens de frequência de observação de comportamentos classificáveis como pertencentes ao enquadramento político teriam maior incidência de comportamentos indutores de *stress*, já que estão relacionados com o conflito, e que comportamentos classificáveis como pertencentes ao enquadramento estrutural teriam um papel minimizador do *stress* na gestão escolar, uma vez que estão associados à organização do quotidiano da escola de modo a que o mesmo decorra de forma estruturada.

De acordo com diversos estudos, os professores sofrem de níveis elevados de *stress*,¹⁴⁰ o qual poderá frequentemente resultar em *burnout*¹⁴¹ (Pinto et al., 2005).

¹³⁸ A *presidente eleita* recebia por diversas vezes membros da comunidade escolar no seu gabinete para conversarem acerca de assuntos que não estavam ligados directamente à escola e que reflectiam um bom relacionamento pessoal dos intervenientes (convites para almoçar, exibição do álbum de casamento do filho de uma das professoras, conversas com funcionárias acerca de labores).

¹³⁹ Esta problemática da gestão escolar e *stress* é demasiado complexa, porque é composta por diversos matizes, e não será estudada de modo profundo no nosso trabalho, dado não ser esse o fulcro do mesmo. No entanto, a questão adquire grande importância no nosso estudo visto que uma das presidentes de conselho executivo que acompanhámos, a *presidente nomeada*, se retirou do cargo antes do final do seu mandato devido ao *stress*.

¹⁴⁰ Adoptamos aqui a definição de Seyle que aponta o *stress* como sendo um conjunto de reacções que um organismo desenvolve à medida que é submetido a uma situação para cuja adaptação é necessário esforço (Gomes, 2006). Deste modo, acreditamos que o *stress* é o resultado de uma interacção desajustada entre as exigências do ambiente, os recursos e as capacidades do indivíduo (Gomes, 2006).

¹⁴¹ Vemos o *burnout* como sendo uma doença profissional que resulta de um processo de crise e que tem como principais sintomas sinais de exaustão emocional, despersonalização e baixa satisfação pessoal com o trabalho (Gomes, 2006; Pinto et al., 2005). O *burnout*, então, é “uma resposta comum a desgaste emocional crónico causado por lidar com as necessidades dos outros” (Friedman, 2002) dado que está muitas vezes associado com profissões de assistência a terceiros tais como médicos, enfermeiros e professores.

Os professores com cargos de gestão e de liderança, tais como os presidentes do conselho executivo, têm responsabilidades acrescidas e, com maiores responsabilidades, vêm maiores níveis de *stress*. Os líderes escolares encontram-se muitas vezes “presos entre a espada e parede” dado que no seu quotidiano devem lidar com as pressões resultantes das suas funções, com as pressões resultantes do relacionamento interpessoal e com a gestão do *stress* dos outros membros da comunidade escolar. Não raramente, os líderes escolares apercebem-se de que estão em processo de *burnout* uma vez que descobrem que não conseguem ir ao encontro das expectativas dos membros da comunidade escolar relativamente ao desempenho das suas múltiplas funções (Friedman, 2002: 230). A realização profissional de um líder escolar resulta da sua habilidade em exercer liderança, levando os restantes membros da comunidade escolar (nomeadamente os professores) a colaborar activamente com a missão da escola, e da sua capacidade de lidar com os múltiplos processos que compõem o dia-a-dia da gestão de uma escola, tais como estabelecer objectivos, gerir dinâmicas de grupo, gerir processos organizacionais e políticos, entre outros. Quando a gestão destes processos não é totalmente satisfeita, os líderes escolares começam a não acreditar na sua capacidade de liderança e surgem sentimentos de falha a nível profissional, por vezes até a nível pessoal, que levam frequentemente ao *burnout* (Friedman, 2002: 229).

Os principais *stressores* apontados em diversos estudos, de um modo geral, prendem-se com factores intrínsecos ao trabalho, com a gestão das relações interpessoais, com preocupações com o papel organizacional, com a carreira profissional e com a estrutura e clima organizacionais (Maia, 2004: 80). Estudos sobre o *stress* em directores escolares apontam factores relacionados com particularidades do trabalho desenvolvido por estes profissionais como principais *stressores*. Assim, estes estudos apontam a sobrecarga de trabalho e a gestão das relações interpessoais, em conjunto com a gestão do tempo, a gestão das expectativas da comunidade escolar e de conflitos de papéis como principais *stressores* (Cooper & Kelly, 1993: 136; Holt & Turner, s.d.: 13). Holt e Turner, aliás, apontam como cinco grandes causas de *stress* a falta de comunicação, a sobrecarga de trabalho, a insegurança no trabalho, a mudança organizacional e a fraca organização do tempo (Holt e

Turner, s.d.: 13). Todos os autores são unânimes em afirmar que, para além do *stress* que todos os professores sentem, os directores escolares necessitam ainda de ter em conta o peso da responsabilidade pela tomada das decisões mais importantes no que toca à vida diária da escola.

Dadas as diferentes formas de constituição das equipas, o modo de trabalhar das mesmas revelou-se, como vimos, bastante diferente.

A equipa do conselho executivo da Escola Secundária do Parque liderada pelo *presidente consensual* funcionava como um órgão de decisão colegial. O *presidente consensual*, na esteira daquilo que a equipa já vinha desenvolvendo em mandatos anteriores com outro presidente, dividiu tarefas, delegou cargos e funções, partilhando assim a responsabilidade, e instituiu a tomada de decisão colectiva nos assuntos de maior importância para a vida da escola. Deste modo, o *presidente consensual* adoptou duas das principais estratégias de *coping*¹⁴² – a delegação e a comunicação – como pedras basilares do seu trabalho, privilegiando comportamentos classificáveis como pertencentes aos enquadramentos estrutural e político de forma bastante equilibrada (veja-se a Tabela 16).

No que respeita aos factores de *stress* intrínsecos ao trabalho, o *presidente consensual* devido ao facto de ter a delegação de funções bem instituída, encontrou menores dificuldades em lidar com as pressões resultantes de comportamentos classificáveis como pertencentes ao enquadramento estrutural, tais como, reuniões, elaboração de despachos, decisões relativas a candidaturas a projectos e respostas às solicitações da administração central e regional do que a *presidente nomeada*. Como afirma, numa entrevista, o *presidente consensual*: “[...] como também já funcionávamos um pouco assim em relação aos seis anos anteriores, não foi difícil, porque já sabia, [...] eu tinha a minha colega que já estava nestas áreas para as quais ela está mais vocacionada; o meu colega também, foi muito fácil, foi muito fácil”; e ainda: “Penso que trabalhamos em equipa, como já deve ter reparado, pomos

¹⁴² Adoptamos aqui a definição de *coping* de Lazarus, Folkman, Gruen e Delongis (1984 apud Pinto, Lima & Silva, 2005: p.3) como sendo os “esforços cognitivos e comportamentais desenvolvidos pela pessoa para gerir (reduzir, minimizar, dominar ou tolerar) as exigências internas e externas das transacções pessoa-meio que são avaliadas como excedendo os recursos da pessoa”.

as cartas em cima da mesa, aqui ninguém esconde nada, fazemos as nossas reuniões quinzenais [...] ou às vezes acontece semanalmente, porque estamos sempre aqui, nós estamos sempre cá” (Anexo 4 A.1). A delegação de competências e de funções, comportamento classificável como pertencente ao enquadramento estrutural, aliviou o trabalho do *presidente consensual* visto que os vice-presidentes, na esteira do trabalho desenvolvido em anos anteriores, trabalhavam nas suas esferas de competência de um modo relativamente autónomo.

Por outro lado, a gestão das relações interpessoais, outro dos factores de *stress* apontados pela literatura e um comportamento classificável como pertencente ao enquadramento do recursos humanos, era, com o *presidente consensual*, outro coadjuvante do presidente, dado que as fortes relações pessoais entre os membros da equipa reflectiam-se no trabalho da mesma. Sempre que necessário, os membros da equipa revezavam-se nas suas funções de modo a ajudar-se mutuamente. As boas relações entre os membros da equipa espalhavam-se também à restante comunidade escolar, nomeadamente a professores e funcionários administrativos, existindo, tal como já mencionado, uma tertúlia de convívio às quartas-feiras à tarde – período em que não existiam aulas na escola. Este aspecto reflectia-se na forma como o *presidente consensual* lidava com os funcionários e professores em geral, dado que, nas suas próprias palavras, como já referimos, era visto como “o anjo da escola nos momentos mais complicados” (Anexo 4 A.1), embora sentisse que a sua equipa estava presente para o apoiar nas decisões que tinha que tomar por si próprio. Dado que a equipa da Escola Secundária do Parque trabalhava de modo colegial, fruto também do facto de a equipa seguir na continuidade de outra equipa de gestão da escola, o *presidente consensual* tinha maior facilidade em gerir o tempo e a sobrecarga de trabalho – outros dois *stressores* apontados como particularmente penalizantes para os gestores escolares. O *presidente consensual* conseguia organizar o seu quotidiano de forma a ter tempos livres para poder passear pela escola e conversar com funcionários e alunos e obter, assim, uma imagem mais clara do que acontecia na escola. Grande parte do tempo do *presidente consensual* era passado a tratar de assuntos administrativos, uma das suas funções e um comportamento associado ao enquadramento estrutural, embora o presidente considerasse

que isso se devia a uma organização peculiar do funcionamento dos serviços administrativos da escola. No entanto, o presidente confessou-nos que estaria a tomar medidas para aliviar também esse peso, nomeadamente, instruindo o chefe dos serviços administrativos e os próprios serviços administrativos para tratarem de alguns assuntos, como as matrículas dos alunos e a elaboração dos processos de exames nacionais do ensino secundário, que poderiam ser tratados por esses serviços, libertando o presidente. Quanto à gestão das expectativas da comunidade escolar, o *presidente consensual* considerava que a sua equipa tinha conseguido corresponder já que tinha transformado a escola de uma “escola de *guetto* para uma escola de elite” na esteira do trabalho desenvolvido pela equipa em mandatos anteriores sob a alçada de outro presidente (Anexo 4 A.1). De facto, a imagem da escola no exterior mudou significativamente, o que se traduziu num grande aumento do número de matrículas de alunos. A escola, sob a alçada da equipa do conselho executivo, conseguiu negociar parcerias com empresas locais para a recuperação, modernização e apetrechamento do edifício, sendo agora uma das escolas secundárias melhor equipadas e com melhores instalações da cidade. No entanto, o presidente sente que ainda há muito trabalho a fazer, essencialmente na mobilização dos professores para as novas oportunidades para alunos com percursos escolares mais difíceis. No que toca a um outro factor de *stress* apontado por diversos autores (Cooper e Kelly, 1993: 136; Holt e Turner, s.d: 6) – a gestão de conflitos de papéis, um comportamento classificável como pertencente ao enquadramento político – o *presidente consensual* revela que sente um pouco a pressão que daí advém, dado que sente que o corpo docente espera que o conselho executivo, visto que é formado por professores, aja no sentido da defesa dos interesses dessa classe, indo, se necessário fosse, contra as decisões da administração central. Desta forma, o *presidente consensual* afirma que se sente um pouco dividido visto que, sendo professor, não deixa de ser um representante da administração central na escola e, por isso, deve obediência ao Ministério da Educação e tem que implementar as medidas superiormente emanadas¹⁴³. Este conflito entre comportamentos classificáveis como pertencentes ao enquadramento

¹⁴³ A este respeito o presidente afirma na entrevista: “Pois, isso cria algumas dificuldades. Nós somos eleitos pelos nossos pares, eu sei que desde o momento em que somos eleitos nós temos que dar cumprimento a tudo o que vem da tutela, não é? Só que isso não é entendido pelos nossos colegas; os nossos colegas gostam e desejam que o órgão de gestão muitas vezes afronte a tutela não é? E nós não podemos fazer isso porque quando vem uma instrução ou uma decisão da tutela, nós temos que dar cumprimento à instrução, não é?” (Anexo 4 A.1).

político (representação da escola), simbólico (presidente enquanto chefe) e dos recursos humanos (interacções com a comunidade escolar e com as autoridades escolares) é visto por todos os presidentes observados como um factor causador de *stress* no desempenho das suas funções.

Por seu turno, a *presidente nomeada*, fruto do modo como foi seleccionada para o desempenho do cargo e constitui a sua equipa, dividiu tarefas e delegou especificamente funções apenas com o vice-presidente que já estava na escola há mais anos e que já ocupava essas funções há já cerca de 20 anos. A vice-presidente que veio da administração central para formar equipa com a presidente sentia-se menosprezada face a esta situação. Como seria de esperar, a equipa da Escola Secundária do Convento com a *presidente nomeada* teve mais problemas na gestão da escola dado que apresentou maiores dificuldades em lidar com os principais factores de *stress* e a presidente acabou por sofrer mais do que as outras equipas de conselho executivo cujos presidentes observámos. A *presidente nomeada* apresentou, na entrevista que com ela realizámos, algumas dificuldades no ambiente de trabalho do conselho executivo fruto do modo como foi formada a equipa:

“O ambiente de trabalho [...] e o modo de funcionamento do conselho executivo [...], o nosso princípio máximo é o da gestão partilhada. No entanto, fazendo o balanço, penso que há, há um bom ambiente de trabalho, não tem havido tanto tempo quanto eu gostaria para fomentar outro tipo de, de fomentar os tais laços pessoais, porque a escola é nova, as pessoas entre si são novas, as competências que estão a adquirir são novas, [...] e, como é tudo novo, sobra muito pouco tempo para nós” (Anexo 4 B.1).

Curioso foi notar que, embora a *presidente nomeada* defendesse como princípio máximo a gestão partilhada, colegial, os dados da nossa observação não o corroboram, dado que a vice-presidente tinha pouca autonomia de funções porque a presidente tendia a centralizar todas as questões que não estivessem relacionadas com as funções delegadas no vice-presidente. Deste modo, era a *presidente nomeada* quem lidava com toda a pressão resultante de factores intrínsecos ao trabalho e classificáveis como pertencentes ao enquadramento estrutural e ao enquadramento político, tais como reuniões, resposta às solicitações da administração central e regional, decisões relativas a candidaturas a

projectos, e a pressão resultante da insegurança no trabalho, outro factor de *stress* apontado por autores como Holt e Tuner (s.d: 13). Todos estes *stressores* levavam a *presidente nomeada* a passar algum do seu tempo a “aprender” o Código de Procedimento Administrativo, a estudar o funcionamento das diversas estruturas intermédias da escola, entre outras situações relacionadas com o facto de se encontrar à frente de uma equipa de gestão nova numa escola que lhe era estranha. Apesar de, ocasionalmente, a *presidente nomeada* passar a tarefa à vice-presidente por manifestamente não conseguir lidar com todas as vertentes do trabalho – exigia, ainda assim, supervisionar o trabalho da vice-presidente, enfatizando o conflito – dimensão classificável como pertencente ao enquadramento político. As diferenças dentro da equipa tornam-se óbvias não só na observação directa que efectuámos, como também nas entrevistas realizadas. A presidente afirma, a propósito do ambiente de trabalho na equipa:

“temos que [...] fazer um esforço por equilibrar, para não termos determinadas posturas que têm a ver com o temperamento das pessoas, de forma a harmonizar um pouco o princípio da equipa, tal como o princípio da gestão partilhada; por exemplo, a minha vice-presidente é muito agarrada à legislação, eu sou terrena, se houver alguma coisa na legislação que me permita adaptar ao terreno e dar a volta [...]; são essas questões que também precisamos equilibrar entre nós para que as coisas funcionem em pleno [....]. Com o vice-presidente, como são áreas mais autónomas, as coisas são, são, fluem mais facilmente” (Anexo 4 B.1).

Como se torna óbvio, a gestão das relações interpessoais, outro factor causador de *stress* de acordo com a literatura e um comportamento classificável como pertencente ao enquadramento dos recursos humanos, tornou-se num dos principais *stressores* para a *presidente nomeada* dado que não havia comunicação clara entre os membros da equipa, outro factor de *stress* apontado por autores como Holt e Tuner (s.d: 13), e até entre a presidente e a comunidade escolar (comportamentos classificáveis como pertencentes ao enquadramento dos recursos humanos). Uma vez que a delegação de tarefas não foi bem sucedida, a *presidente nomeada* teve maiores dificuldades em gerir o tempo e a sobrecarga de trabalho, mais dois importantes *stressores*, ficando por diversas vezes sem almoçar e a trabalhar para lá da hora de encerramento da escola. A própria *presidente nomeada*

reconheceu numa entrevista que a sua maior dificuldade prendia-se com a gestão do tempo e com a existência de muitas resistências na escola ao modelo de gestão e de funcionamento que pretendia implementar. Ora, tal facto remete-nos para a questão da gestão das expectativas da comunidade escolar, um comportamento indutor de *stress* e classificável como pertencente ao enquadramento político. A *presidente nomeada* afirmou que não foi bem aceite, tendo sido vista como uma estranha, uma intrusa no *status quo* da escola, principalmente por parte do corpo docente, afirmando mesmo que existiam agendas ocultas que pretendiam “minar” o seu trabalho. A presidente sentia-se desafiada pela escola dado que pretendia, na sua óptica, mudar o estado das coisas, sendo que as mudanças organizacionais são apontadas como um dos principais *stressores* por Holt e Tuner (s.d: 13), afirmando mesmo: “sinto que há uma mudança [...] significativa na maneira de, na orgânica, na dinâmica da escola [...]. E é isso que eu preciso saber, se a escola aguenta ou não” (Anexo 4 B.1). Na sequência do antes exposto, os conflitos internos na equipa do conselho executivo foram se avolumando e culminaram com a apresentação de uma candidatura ao órgão de gestão (para o ano lectivo seguinte) por parte da *presidente nomeada* e do seu vice-presidente, tendo a vice-presidente e a assessora sido afastadas. Decorrido o período eleitoral, venceu uma lista concorrente, encabeçada pela presidente da assembleia de escola. A *presidente nomeada* apresentou um atestado médico e não regressou à escola para terminar o seu mandato. Os conflitos no seio da equipa do conselho executivo da Escola Secundária do Convento sob a alçada da *presidente nomeada* e com a própria comunidade escolar já se manifestavam na entrevista efectuada à *presidente nomeada* no início da nossa observação, levando a presidente a afirmar que se sentia avaliada a todo o momento como resultado de ter sido nomeada pela administração educativa regional para o órgão de gestão da escola. Por outro lado, para além de sentir de forma mais vincada os outros factores de *stress*, a *presidente nomeada* reconheceu também o peso dos conflitos de papéis entre ser uma representante da classe docente e ser, simultaneamente, representante da administração central na escola.

Tal como a sua antecessora, a *presidente eleita* não teve facilidade em delegar tarefas e competências, comportamentos classificáveis como pertencentes aos enquadramentos

político e estrutural, como já vimos anteriormente, devido ao facto de, por um lado, os membros da sua equipa serem inexperientes em cargos de gestão e, por outro, sentir a necessidade de os proteger face a um ambiente muitas vezes apresentado pela própria como hostil¹⁴⁴. A *presidente eleita*, assim, viu-se a braços no seu primeiro ano de mandato com as dificuldades em gerir quase sozinha uma escola complicada que vinha de um ano caótico e que necessitava de uma reorganização urgente¹⁴⁵. Deste modo, a *presidente eleita* manifestava algumas dificuldades em lidar com as respostas que eram necessárias dar a uma escola em mudança profunda, mudança essa introduzida também por esta equipa de gestão que pretendia dar “uma lufada de ar fresco” – nas palavras da presidente – e que se traduziu num dos principais *stressores*¹⁴⁶, tal como apontado por Holt e Tuner (s.d: 13).

Em termos da gestão das relações interpessoais, comportamento classificável como pertencente ao enquadramento dos recursos humanos, a *presidente eleita* apontava na entrevista a grande importância que as mesmas tinham para si enquanto detentora do cargo, mencionando-as mesmo como o seu ponto preferido: “Relacionar-me com os alunos, relacionar-me com professores, com pessoal não docente (...) Acima de tudo, o relacionamento humano” (Anexo 4 C.1). É curioso notar que na observação que efectuámos,

¹⁴⁴ Veja-se o que diz a este propósito na entrevista: “em termos de escola sinto-me perfeitamente à vontade para dar a cara, assumir as responsabilidades, enfrentar problemas, normalmente, até por uma questão de inexperiência dos outros colegas, se calhar é protecção, tento que eles não sofram tanto com o embate porque eu sei que o embate é forte. Se calhar tenho algum arcaboço, até psicológico, que me permite lidar com algumas situações que eles olham para mim e dizem: “Se fosse eu, não sabia onde é que me tinha metido” ou “Não sei como é que tinha reagido, acho que tinha ido chorar para casa 3 horas”, mas isso é mais a parte feminina” (Anexo 4 C.1).

¹⁴⁵ Na entrevista a presidente do conselho executivo afirma: “Eu tinha o controlo da situação toda, da escola toda, mas andava sempre com a cabeça feita em água, porque eu de noite dormia e acordava e ia anotar as coisas que me faltavam fazer, porque depois as coisas começam a exigir muito. Em pleno ano lectivo, ter quase ninguém no conselho executivo e estar a atender dois telefones diferentes, a responder a um e a outro, a responder a outra colega e a escrever. Havia dias malucos. [...] E eu se calhar tentei fazer uma coisa, foi ir levantando o que tinha no tapete e ir arrumando ao mesmo tempo em simultâneo e foi isso que me estoirou imenso, porque eu este ano estou... eu sinto, não posso dizer, mas estou, quando me dizem “Ah, andas com um ar tão cansado!” “Não ando nada! Isto? Isto é como os camelos é reserva de energia, não é mais nada!” [...] e às vezes, eu digo: “Eu só queria dormir” e durmo uma hora e fico boa outra vez porque trabalho até às quinhentas, mas sou capaz de trabalhar até às duas ou três da manhã e depois ir-me deitar e às seis da manhã estou acordadíssima, porque já tenho outra vez... o meu marido às vezes diz-me que eu durmo e estou constantemente a fazer... o enquadramento, o encaixar das tarefas, o agendar, o discutir assuntos, por isso, eu trabalhei a noite toda e não me apercebo. Ultimamente, não me tenho apercebido, se calhar é por estar cansada. Acordo é muito cansada. Se calhar já tenho alguma serenidade em relação a outras coisas, relativas àquelas preocupações do ano passado que me deixavam completamente [suspiro] “Quando é que chega amanhã, para eu poder começar a tratar das coisas?”, porque havia situações que eram graves. Tive muitas coisas o ano passado, logo no arranque do ano lectivo” (Anexo 4 C.1)

¹⁴⁶ A presidente do conselho executivo refere na entrevista diversas mudanças estruturais que a sua equipa estava a introduzir na escola e que motivaram, em alguns casos, que a presidente do conselho executivo sentisse que teve “até declarações de guerra (...) oficiosas e oficiais (...) essas coisas todas foram ataques personalizados, foram ataques pessoais” (Anexo 4 C.1).

a *presidente eleita* apresenta, de facto, percentagens bastante elevadas de frequência de observação de comportamentos classificáveis como pertencentes ao enquadramento dos recursos humanos (veja-se a Tabela 16).

No que toca à gestão do tempo e à gestão da sobrecarga de trabalho, comportamentos classificáveis como pertencentes ao enquadramento estrutural, a *presidente eleita* revelava algumas dificuldades devido à fraca delegação de competências. Assim, a *presidente eleita* levava muitas vezes trabalho para concluir em casa e raramente cumpria o seu dia de folga¹⁴⁷.

Quanto à gestão das expectativas da comunidade escolar, há a apontar o facto de a escola, na opinião da *presidente eleita*, possuir determinados “nichos de opinião” que criam dificuldades ao órgão de gestão. Como a *presidente eleita* afirma na entrevista:

“Agora, a desconstrução ou crítica por criticar pura e simplesmente, às vezes também abala muito, porque nós somos todos seres humanos e quando se chega diariamente, com vontade de trabalhar, com vontade de inovar, com vontade de fazer diferente, com vontade de reformular, isso bate no muro, pode ser um mini grupo, mas esse mini grupo às vezes pode minar as relações que estão a crescer. (...) basta o tal micro-grupinho estar a tentar fazer uma força e depois há sempre aqueles indecisos que se colam, como os peixinhos que se colam aos peixes grandes, e que vão conforme o vento ou a maré e aí, depende muito. Também depende um bocado do dia-a-dia das pessoas e da vivência da escola que é. Esta escola tem uma particularidade muito grande e eu já expliquei, que vem de tradições e de rotinas e de hábitos e se calhar há muito gente adversa ou contrafeita a todas as mudanças que se têm, não é que se têm que implementar, mas que se devem implementar para a escola crescer para além dos muros, para a escola, que é centenária, não ficar nesse centenário...” (Anexo 4 C.1).

É curioso notar que as mesmas dificuldades são apontadas pela anterior *presidente nomeada* na entrevista que com ela conduzimos¹⁴⁸.

¹⁴⁷ Como afirma a presidente do conselho executivo na entrevista: “E depois é ter um bocado de tempo e de espaço útil fechada para eu poder produzir de forma intensiva. Normalmente só consigo, apesar de andar cansada, ao fim do dia ou à noite, em casa, levo as tralhas atrás de mim ou no fim-de-semana. Reservo um dia só para isso” (Anexo 4 C.1).

¹⁴⁸ A presidente do conselho executivo da Escola Secundária do Convento 1 refere que existem “agendas ocultas”, “figuras de bastidores” que dificultam o seu trabalho e que são entraves às mudanças que pretende implementar na escola (Anexo 4 B.1).

Quanto à gestão de conflitos de papéis, a *presidente eleita*, tal como os outros dois presidentes observados, refere que tenta equilibrar¹⁴⁹ a sua dupla face enquanto órgão de gestão – representante do ministério da educação e representante eleita pelos professores.

Na nossa opinião, o facto de a delegação de competências não ter sido efectuada, operacionalizando de modo pleno o funcionamento colegial do conselho executivo, levou nos dois casos observados em que tal aconteceu a que as presidentes do conselho executivo tivessem maiores dificuldades em lidar com as exigências do cargo, sofrendo de um modo mais acentuado a acção de *stressores* intrínsecos ao trabalho e de *stressores* como a gestão do tempo e da sobrecarga de trabalho. Na realidade, contrariando a nossa expectativa inicial, os *stressores* ligados ao enquadramento estrutural (a gestão do tempo, a gestão da sobrecarga de trabalho e a mudança organizacional) revelaram um impacto bastante marcado no quotidiano dos presidentes de conselho executivo observados. Outros *stressores* como a gestão das relações interpessoais, comportamento classificável como pertencente ao enquadramento dos recursos humanos, e a faceta simbólica, de construção de cultura da escola, da mudança organizacional levaram a conflitos, originando comportamentos classificáveis como pertencentes ao enquadramento político. Curiosamente, não verificámos a existência de comportamentos classificáveis como pertencentes ao enquadramento político enquanto *stressores per se*.

6.4. Colegialidade

Uma outra questão de fundo que guiou a nossa análise de dados prende-se com a colegialidade e a sua relação com os enquadramentos que temos utilizado como ferramenta de análise de dados. Tendo em conta a predominância de determinado tipo de enquadramento no comportamento quotidiano de um presidente de conselho executivo

¹⁴⁹ Na entrevista a presidente do conselho executivo afirma: “Quando fui eleita, que fui eleita pelos elementos da escola, com direito a voto, para fazer com que a escola funcione dentro da Lei, dentro dos trâmites, dentro de tudo o que é preconizado e tudo o que vem da administração central, por isso, não me parece que haja conflitos aqui. Depende é como as pessoas encaram isto. Eu não preciso de dar nenhuma cor política a nenhuma implementação legal. Vem um decreto-lei, há uma coisa que se tem que construir, vamos organizar-nos de forma a que isto seja feito, levado a cabo, implementado. Agora, se eu concordo ou discordo, aí, isso cabe-me a mim em termos de foro pessoal, eu enquanto representante, tenho que dizer “Faça-se”, “Cumpra-se” e “Vamos fazer” e tenho que retirar também aquelas coisas que são relativas, que eu posso criticar, como toda a gente faz, reservando-me sempre o direito da minha salvaguarda enquanto representante legal da administração central. Não vejo aí conflito nenhum” (Anexo 4 C.1).

poderemos esperar um maior ou menor grau de colegialidade no funcionamento do conselho executivo?

No que respeita ao funcionamento colegial do órgão de gestão, como já verificámos, encontrámos diferenças consideráveis nas 3 situações de observação. O facto de com o *presidente consensual* a equipa do conselho executivo funcionar de modo colegial tal como descrito na lei permitiu, tal como verificámos, ao presidente ter maior facilidade e um menor nível de *stress* no desempenho das suas funções. Já as presidentes nomeada e eleita, nas duas situações de observação, apesar de afirmarem nas entrevistas a defesa do modelo colegial de gestão não o punham em prática, levando a maiores dificuldades no desempenho das suas funções e a um maior nível de *stress*. Dada a ausência de uma das principais vantagens da colegialidade, a co-responsabilidade no processo de tomada de decisão (Bush, 2006: 20), as presidentes nomeada e eleita sofreram maiores pressões por parte de membros da comunidade escolar face às mudanças que pretendiam implementar. Por seu turno, o *presidente consensual* ao delegar competências de modo tão vincado não deixou espaço para a negociação e para a participação de todos os membros da equipa no processo de tomada de decisões.

Podemos aqui falar de um tipo de colegialidade que se centra no trabalho em equipa. Este tipo de trabalho, defendido em diversos países como sendo uma parte importante das estruturas das escolas (Bush & Middlewood, 2005: 107), enfrenta sérias dificuldades face ao carácter centralizador da maior parte das estruturas governamentais de educação, à pressão pela responsabilização e prestação de contas por parte dos órgãos de gestão das escolas que levam a que o líder escolar sinta que há um risco maior em partilhar o poder com o seus colegas e devido ao facto de, não raras vezes, o trabalho que as equipas têm que desenvolver se encontrar limitado pelas prioridades emanadas centralmente (ibidem: 111). Segundo Bush e Middlewood (ibidem: 112): “The beneficial effects of teamwork are assumed to arise from the interaction between people motivated to collaborate in order to achieve desired outcomes”. Este efeito de sinergia da equipa é-nos apresentado pelo *presidente consensual* quando afirma na entrevista que a delegação de funções e a divisão

de tarefas foi estabelecida tendo em conta as características de cada membro da equipa, mas também o resultado de anos anteriores de trabalho em conjunto (pondo em prática comportamentos classificáveis como pertencentes aos diversos enquadramentos). Algumas das vantagens deste tipo de trabalho em equipa prendem-se com os resultados por nós já apresentados como sendo mais claramente verificáveis com o *presidente consensual*: a redução do *stress* e ansiedade; a partilha de competências, de sabedoria e de experiências; a melhoria das relações entre os membros do grupo; a melhoria da comunicação; a utilização dos recursos quer humanos, quer materiais, de forma racional (ibidem: 117). No entanto, tal como a colegialidade, o trabalho em equipa apresenta algumas fraquezas que se relacionam sobretudo com a perda de autonomia, o aumento de trabalho (dado o aumento de reuniões para a tomada de decisões), a defesa de facções e o conflito – comportamentos classificáveis como pertencentes ao enquadramento político (ibidem: 119). Quanto a esta última dimensão, relembramos que se encontrava de forma mais vincada nas equipas das presidentes nomeada e eleita, embora como vimos por motivos diferentes. Autores como Somech (2008) defendem que o conflito é natural no trabalho em equipa e pode, até, ter funções positivas como sejam a determinação de assuntos importantes, o surgimento de novas ideias, o libertar de tensões, a reavaliação e clarificação de objectivos e, no caso dos conflitos no seio das equipas que observámos, o reforço da capacidade de trabalho em conjunto da equipa. No entanto, é necessário que a reacção dos membros da equipa ao conflito seja positiva de modo a impedir que o mesmo se torne um factor bloqueador de sucesso no trabalho em equipa (idem).

No cômputo geral, podemos afirmar que nas instâncias de observação a que tivemos acesso, o sucesso do trabalho em equipa depende muito de uma construção a longo prazo visto que as experiências e conhecimentos que cada membro da equipa poderá trazer para o funcionamento da mesma têm grande importância. Por outro lado, as relações interpessoais dos membros da equipa são fulcrais para o êxito da mesma dado que poderão ser fonte de conflito que actue de modo prejudicial ao desenvolvimento do trabalho do órgão de gestão. Deste modo, pensamos que podemos afirmar que uma panóplia diversificada de comportamentos classificáveis como pertencentes aos diferentes 4 enquadramentos poderá

resultar numa maior fluidez e equilíbrio na gestão escolar, tornando-a mais eficiente e menos desgastante para os presidentes de conselho executivo.

Conclusão

Chegando à etapa final deste trabalho, ficamos com a sensação de que muito mais poderia ter sido explorado relativamente ao bastante volumoso manancial de dados que recolhemos. No entanto, os naturais constrangimentos de tempo e as opções teóricas e metodológicas que escolhemos não nos permitiram que divagássemos muito mais na busca de respostas para as inúmeras questões que este trabalho nos levantou.

As oportunidades que nos foram dadas de acompanhar o quotidiano de três presidentes do conselho executivo com diferentes equipas e com relacionamentos com a escola e modos de trabalho muito distintos foram singulares não só pela dificuldade em conseguir obter autorização para o fazer, mas também pelas informações que permitiram que recolhêssemos ao longo dos diferentes períodos de observação. Dada a riqueza dos dados, não podemos deixar de mencionar que outras abordagens poderiam ter sido escolhidas e outros resultados poderiam ter sido atingidos.

Ao iniciar este trabalho propúnhamo-nos identificar qual o verdadeiro papel do presidente do conselho executivo no quadro do regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas portuguesas regulamentado pelo Decreto-Lei 115-A/98. Seria o presidente do conselho executivo um gestor e supervisor do cumprimento de leis, regulamentos e prescrições provenientes da administração e dos outros órgãos da escola (nomeadamente do conselho pedagógico, do conselho administrativo e da assembleia de escola)? Um facilitador do cumprimento das decisões desses órgãos? Um estimulador do processo de mudança? Quais as características de um líder escolar neste modelo de administração e gestão das escolas? Que tipo de comportamentos o presidente do conselho executivo exhibe

no seu quotidiano e como podem ser enquadrados? Existe uma predominância de certo tipo de comportamentos e, conseqüentemente, de determinados enquadramentos?

Ao longo deste trabalho, revimos e analisámos muitas e diferentes concepções de organização e de liderança. Estas serviram de base para uma reflexão sobre a escola como organização e sobre a liderança escolar. Esta análise de diversas teorias organizacionais e de liderança, assim como da escola como organização e da liderança escolar, permitiram-nos estabelecer um quadro teórico para a análise do enorme manancial de dados que resultou da observação do quotidiano dos presidentes do conselho executivo das escolas participantes no estudo e das entrevistas com os mesmos e com outros intervenientes chave na gestão e administração escolar. Deste modo, pensamos ter conseguido – com a análise que efectuámos dos dados recolhidos, ancorada pela reflexão teórica que lhe está subjacente – cumprir na globalidade os objectivos desta nossa investigação, respondendo às questões que acima colocámos, tendo em conta o facto de que este é um estudo de caso cujas conclusões necessitariam de um maior suporte em dados de diferentes contextos para uma generalização.

Assim sendo, pensamos que com os dados que recolhemos, e no que toca aos casos que acompanhámos, que os presidentes do conselho executivo são, em boa medida, gestores e supervisores do cumprimento de decisões emanadas de outros órgãos (nomeadamente da administração central e de outros órgãos da escola como o conselho pedagógico e a assembleia de escola). Tal é confirmado pelas entrevistas que realizámos aos presidentes do conselho executivo, nas quais confirmam que sentem a sua acção cingida por normas, leis, regulamentos e decisões que lhes são impostas e contra as quais, mesmo que queiram, não podem agir (vejam-se as entrevistas no Anexo 4). Outro dado que confirma esta conclusão prende-se com o facto de os presidentes do conselho executivo que acompanhámos despendem grande parte do seu tempo analisando legislação, lendo o correio enviado pela administração central e dando despacho às informações que daí advêm, analisando actas de reuniões dos diferentes órgãos da escola, entre outros procedimentos administrativos. Assistimos, assim, a um predomínio dos enquadramentos político e

estrutural como determinantes do quotidiano dos presidentes de conselho executivo observados na medida em que comportamentos ligados a procedimentos administrativos emanados dos diferentes órgãos de gestão e administração revelaram-se bastante comuns.

Os presidentes do conselho executivo são, nos casos analisados, facilitadores do cumprimento das decisões de outros órgãos e gestores de relações humanas, lidando com as pressões resultantes da gestão de estabelecimentos de ensino que são compostos por diversos grupos que agem em defesa dos seus interesses. É curioso notar que os presidentes do conselho executivo observados preferem ver-se no papel de construtores e harmonizadores de relações humanas em detrimento do papel de supervisores do cumprimento de normas e regulamentos dado que ambas as áreas são, de facto, as suas principais esferas de acção. Verificamos, deste modo, que o enquadramento dos recursos humanos se encontra, muitas vezes, ligado ao enquadramento político dado que a gestão das interacções entre os diferentes membros organizacionais resulta, por vezes, do conflito por recursos que se revelam escassos e, não raramente, levam ao conflito. É ainda curioso notar que os presidentes de conselho executivo atribuem, regra geral, uma maior importância ao enquadramento dos recursos humanos do que aquela que, na prática, lhe dispensam (vejam-se as Tabelas 17 e 18 no Capítulo VI deste trabalho).

Devemos ainda realçar que os presidentes do conselho executivo observados se consideram estimuladores do processo de mudança nas suas escolas dado que afirmam nas entrevistas que sentem que estão a efectuar mudanças profundas nas mesmas. No entanto, o tipo de mudanças introduzido pelos presidentes do conselho executivo revela-se bastante distinto sendo que o *presidente consensual* refere acima de tudo mudanças físicas e na dinâmica de trabalho da escola (comportamentos classificáveis como pertencentes aos enquadramentos estrutural e de recursos humanos), que se reflectiram num grande aumento do número de matrículas, e as presidentes *nomeada* e *eleita* referem mudanças a nível da dinâmica das relações interpessoais na escola com o fomento das lideranças intermédias e com o instalar de novos métodos para a gestão da escola (comportamentos classificáveis como pertencentes aos enquadramentos dos recursos humanos e político). No entanto, de acordo

com a nossa observação, os presidentes terão dedicado mais tempo aos enquadramentos político e estrutural, em detrimento dos enquadramentos dos recursos humanos e simbólico.

O modo como cada presidente do conselho executivo actua face à colegialidade e democraticidade é também bastante distinto apesar do estipulado no Decreto-Lei 115-A/98. O *presidente consensual* delegou funções e tarefas nos restantes membros da equipa do conselho executivo tendo arrogado a si apenas aquelas que, no seu entender, não poderia mesmo delegar (adoptando comportamentos classificáveis como pertencentes aos enquadramentos estrutural e político como vimos). O modo de funcionamento do conselho executivo da Escola Secundária do Parque é visto como colegial dado que os membros partilham as responsabilidades e a tomada de decisão nos casos de maior relevância é repartida. A *presidente nomeada*, como vimos, não delegou tarefas e funções em todos os membros da equipa, tendo-o feito apenas com o vice-presidente (tendo executado apenas parcialmente este comportamento classificável como pertencente aos enquadramentos estrutural e político). Este facto originou conflitos no seio da equipa e foi um dos principais causadores de stress da *presidente nomeada* que acabou por não cumprir o seu mandato na íntegra. A *presidente eleita* começou por centralizar todas as tarefas e competências tendo, na altura da observação, começado a delegar, mantendo, no entanto, o controlo sobre o trabalho dos seus colegas de equipa dado que afirmava que eram bastante inexperientes e que sentia a necessidade de supervisionar o trabalho do conselho executivo visto que se sentia responsável pelo mesmo (um comportamento classificável como pertencente ao enquadramento político).

Em relação ao respeito pelas decisões dos outros órgãos de administração e gestão da escola, nomeadamente do conselho pedagógico e da assembleia de escola, como factores de democraticidade na tomada de decisão, os presidentes do conselho executivo do nosso estudo mostraram-se unânimes em afirmar que, mesmo não concordando com as decisões desses órgãos, estavam dispostos a implementá-las e a zelar pelo seu cumprimento. Para os presidentes do conselho executivo, a assembleia de escola revelou-se um órgão que não

cumpria o lugar central na escola como lhe estava destinado pelo Decreto-Lei 115-A/98, essencialmente pelo facto de ter poucas reuniões ao longo do ano lectivo – o que causa, na opinião dos presidentes do conselho executivo que participaram no nosso estudo, dificuldades em acompanhar o funcionamento da escola (vejam-se as entrevistas no Anexo 4).

Tendo em conta o acima exposto, e os dados apresentados no capítulo VI deste trabalho, podemos concluir que, nos casos que observámos, as margens de autonomia dos presidentes do conselho executivo no que respeita à administração e gestão das escolas são muito limitadas dado que se vêem a braços com a complexa tarefa de lidar com as pressões resultantes das determinações emanadas da administração central e dos outros órgãos de gestão da escola, tendo, em simultâneo, que procurar satisfazer os interesses da comunidade escolar que os vê como os principais responsáveis pela administração e gestão da escola. O presidente de conselho executivo enfrenta um conflito entre comportamentos classificáveis como pertencentes aos enquadramentos estrutural e político e comportamentos classificáveis como pertencentes aos enquadramentos simbólico e dos recursos humanos. A criação e manutenção da cultura de escola, uma área que é apresentada na mais recente literatura sobre liderança escolar como sendo fulcral, um comportamento classificável como pertencente ao enquadramento simbólico, acaba por ficar em segundo plano face às exigências de comportamentos classificáveis como pertencentes ao enquadramento estrutural – as quais acabam por dominar grande parte do quotidiano dos presidentes de conselho executivo.

Relembrando que este é um estudo de casos e que as conclusões que dele retiramos poderão não ter abrangência suficiente para cobrir o quotidiano de todos os presidentes do conselho executivo do país, ainda para mais sabendo-se que o quotidiano dos 3 presidentes do conselho executivo observados variou bastante no que toca a alguns pontos, não podemos deixar de afirmar que este estudo poderá contribuir para um conhecimento mais aprofundado de uma realidade que não é conhecida em grande pormenor à maior parte dos membros das comunidades educativas nas quais as escolas estão inseridas. Por outro lado,

acreditamos que o facto de os presidentes do conselho executivo terem quotidianos diferentes em escolas diferentes poderá ser visto como um ponto positivo dada a diversidade de situações com que se defrontam no seu dia-a-dia. Tal como referimos ao longo deste trabalho, o facto de se adoptar uma perspectiva para encarar determinado acontecimento não é impeditivo de se poder adoptar outra e de, à luz desse novo enquadramento, descobrirmos uma solução para algum problema. Esperamos que o nosso trabalho contribua para que os presidentes do conselho executivo, entre outros profissionais da educação, à semelhança dos que participaram no nosso estudo, se sintam mais acompanhados na luta diária que é gerir e administrar uma escola.

Bibliografia

Abbott, M. G., & Caracheo, F. (1988). Power, authority and bureaucracy. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration*. New York: Longman.

Abrahamsson, B. (1993). *The Logic of Organizations*. London: Sage.

Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Afonso, N. (2002). Issues of power. The political approaches to the study of organizations. In G. Barzanò, M. d. C. Clímaco & J. Jones (Eds.), *School Management and Leadership. A comparative approach in Italy, Catalonia, England and Portugal*. (7-31). Roma: Anicia.

Ahrne, G. (1994). *Social Organizations: interaction inside, outside and between organizations*. London: Sage.

Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2003). The great disappearing act: difficulties in doing "leadership". *The Leadership Quarterly*, 14, 359-381.

Ammeter, A. P., Douglas, C., Gardner, W. L., et al. (2002). Toward a political theory of leadership. *The Leadership Quarterly*, 13, 751-796.

Argyris, C. (1997). *On Organizational Learning*. Oxford: Blackwell.

Banner, D. K., & Gagné, T. E. (1995). *Designing Effective Organizations. Traditional and Transformational Views*. Thousand Oaks: Sage.

Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barker, R. (1997). How can we train leaders if we do not know what leadership is? *Human Relations*, 50(4), 343-362.

Barroso, J. (1999). Organização e gestão das escolas secundárias: das tendências do passado às perspectivas do futuro. In J. Azevedo (Ed.), *O Ensino Secundário em Portugal*. (118-156). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Barroso, J. (2002). Reitores, presidentes e directores: evolução e paradoxos de uma função. *Administração Educacional*, 2, 91-107.

Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24 (82).

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bates, R. J. (1986). Toward a critical practice of educational administration. In T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (Eds.), *Leadership and Organizational Culture. New perspectives on administrative theory and practice*. Chicago: The University of Illinois Press.

Bates, R. J., Clark, J., Codd, J., et al. (1989). *Teoría Crítica de la Administración Educativa*. Valencia Universitat de València.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bennis, W. (1989). *On Becoming a Leader*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.

Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders. The strategies for taking charge*. . New York: Harper and Row.

Bernoux, P. (1990). *A Sociologia das Organizações*. Porto: Rés.

Bilhim, J. A. d. F. (1996). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991a). Leadership and management effectiveness: a multi-frame, multi-sector analysis. *Human Resource Management*, 30(4), 509-534.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991b). *Reframing Organizations. Artistry, choice and leadership*. San Francisco Jossey-Bass Publishers.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1999). Four steps to keeping change efforts heading in the right direction. *The Journal for Quality and Participation*(May/June), 7-11.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2002). *Reframing the Path to School Leadership. A guide for teachers and principals*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing Organizations. Artistry, choice and leadership*. San Francisco Jossey-Bass

Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. In S. R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies*. (276-292). London: Sage.

- Burns, T. (1990). Mechanistic and Organismic Structures. In D. S. Pugh (Ed.), *Organization Theory. Selected readings*. (64-75). Harmondsworth: Penguin.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Paul Chapman.
- Bush, T. (2003). Gestão e liderança educacionais: perspectivas inglesa e internacional. *Administração Educacional*, 3, 110-120.
- Bush, T. (2006). Educational management: theory and practice. In T. Bush & L. Bell (Eds.), *The Principles and Practices of Educational Management*. (15-33). London: Sage.
- Bush, T., & Coleman, M. (2000). *Leadership and Strategic Management in Education*. London: Paul Chapman.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- Cano, E. (2003). *Organización, Calidad y Diversidad*. Madrid: La Muralla.
- Casey, C. (2002). *Critical Analysis of Organizations: theory, practice, revitalization*. London: Sage.
- Castanheira, P., & Costa, J. A. (2007). Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In J. M. Sousa & C. N. Fino (Eds.), *A Escola Sob Suspeita*. Porto Asa.
- Cerrillo, Q. M.-M. (1996). *La Organización de Centros Educativos en una Perspectiva de Cambio*. Madrid: Editorial Sanz Y Torres.
- Clegg, S. R. (1998). *As Organizações Modernas*. Oeiras: Celta.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Cooper, C. L., & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: a national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 130-143.
- Costa, J. A. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. (15-31). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2002). A administração da educação em Portugal: políticas e modelos de formação. In *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração Educacional: Investigação, Formação e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, Fórum Português de Administração Educacional, ANPAE.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.

Costa, J. A. (2004). *Formação Especializada dos Gestores Escolares em Portugal: dimensão académica versus dimensão profissionalizante*. Paper presented at the VIII CIOIE Congresso Interuniversitário de Organización de Instituciones Educativas, Universidade de Sevilha.

Costa, J. A., & Castanheira, P. (2006). *Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire na gestão escolar em Portugal*. Paper presented at the IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. V Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/RN: Política de Formação e Gestão Educacional, Natal.

Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (2007a). *O Fenómeno das Explicações: Panorâmica Internacional*. Paper presented at the XIV Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE - *Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 16 a 18 de Fevereiro de 2006 (publicação em Cd-Rom).

Costa, J. A., Neto-Mendes, A., Ventura, A., et al. (2007b). *A frequência de explicações em Portugal – caracterização de um fenómeno que também 'pressiona' a escola*. Paper presented at the IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação/III Congresso Nacional do Forum Português de Administração Educacional - *O Governo das Escolas: os novos referenciais, as práticas e a formação*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 12 a 14 de Abril de 2007 (Aguarda publicação nas respectivas actas).

Costa, J. A., Neto-Mendes, António, Ventura, Alexandre & Azevedo, Sara (2007c). O Fenómeno das Explicações: aspectos da realidade portuguesa e do contexto global. . *Ensaio*, 15, 475-488.

Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (Eds.). (2008). *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cronin, T. E. (2008). "All the world's a stage..." acting and the art of political leadership. *The Leadership Quarterly*, 19, 459-468.

Cunha, D., & Costa, J. A. (2004). Um olhar sobre a liderança escolar em contexto de autonomia na perspectiva da cultura organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 20(1), 31-44.

Davies, B., & Davies, B. J. (2005). Strategic leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership*. (10-30). London: Paul Chapman Publishing.

Davies, B. J., & Davies, B. (2004). Strategic leadership. *School Leadership and Management*, 24(1), 29-38.

Day, C. (2003). Successful leadership in the twenty-first century. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement*. (157-179). London: Routledge Falmer.

Deal, T. E. (2005). Poetical and political leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership*. (110-120). London: Paul Chapman Publishing.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2007). Eight roles of symbolic leaders. In M. Fullan (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (2ª ed., pp. 197-210). San Francisco: Jossey-Bass.

Denscombe, M. (2000). *The Good Research Guide: for small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.

Dias, M. (2008). *Participação e Poder na Escola Pública (1986-2004)*. Lisboa: Edições Colibri, Instituto Politécnico de Lisboa.

Dimmock, C., & Walker, A. (2006). School leadership in context - societal and organisational cultures. In T. Bush & L. Bell (Eds.), *The Principles and Practices of Educational Management* (pp. 70-85). Londres: Sage.

Dinis, L. L. (2001). O presidente do conselho directivo: dilemas do profissional docente enquanto administrador escolar. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 115-136.

Dinis, L. L. (2003). As escolas como organizações profissionais. *Administração Educacional*, 3, 60-79.

Earley, P. (2002). Understanding Leadership Issues. In G. Barzanò, M. d. C. Clímaco & J. Jones (Eds.), *School Management and Leadership. A comparative approach in Italy, Catalonia, England and Portugal*. (33-41). Roma: Anicia.

Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding School Leadership*. London: Paul Chapman Publishing.

Eisenhart, M. A., & Howe, K. R. (1992). Validity in Educational Research. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. (643-680). San Diego: Academic Press.

English, F. W., Frase, L. E., & Arhar, J. M. (1992). *Leading into the 21st Century* (Vol. 9). Newbury Park, California: Corwin Press.

Estêvão, C. A. V. (1995). Uma abordagem neo-institucional da escola como organização. A propósito do Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas. In A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira (Eds.), *L'Ecole Un Object d'Etude* (pp. 435-445). Lisboa: AFIRSE Portugaise, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Etzioni, A. (1984). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira.

Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman.

Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). *Exploring Educational Administration. Coherentist applications and critical debates*. Oxford: Elsevier Science.

Fayol, H. (1990). General principles of management. In D. S. Pugh (Ed.), *Organization Theory. Selected readings*. (181-202). Harmondsworth: Penguin.

Fernandes, R. (2007). A reforma que teria sido e a reforma que foi: de 24 de Abril de 1974 à revolução dos cravos. In J. Gómez, G. Espigado Tocino & M. Beas (Eds.), *La Escuela y Sus Escenarios*. Puerto de Santa Maria: Ayuntamiento de el Puerto de Santa Maria - Concejalía de Cultura.

Ferres, N., & Connell, J. (2004). Emotional intelligence in leaders: an antidote for cynism towards change? *Strategic Change*, 13, 61-71.

Flick, U. (2004). *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.

Formosinho, J. (1992). *Administração e Organização Escolar*. (Não Publicado).

Formosinho, J., & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. (15-31). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Formosinho, J. & Machado, J. (2005). A Administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes. In Formosinho, J., Sousa Fernandes, A., Machado, J. e Ferreira, F.I. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. (115-162). Porto: Asa.

Foster, W. (1986). *Paradigms and Promises. New approaches to educational administration*. New York: Prometheus Books.

Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5, 229-251.

Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693-727.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: ASA.

Fullan, M. G., & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Gardner, J. W. (2007). The nature of leadership. In M. Fullan (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. (17-26). San Francisco: Jossey-Bass.

Gomes, M. F. J. M. (2006). *Sentido Social das Pós-Graduações Após a Ruptura Profissional Docente*. Universidade de Aveiro, Aveiro.

González González, M. T. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In M. T. González González (Ed.), *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y procesos*. (25-40). Madrid: Pearson Educación.

González González, M. T. (Ed.). (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.

Gordon, J. R. (1993). *A Diagnostic Approach to Organizational Behavior*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Gordon, R. D. (2002). Conceptualizing leadership with respect to its historical-contextual antecedents to power. *The Leadership Quarterly*, 13, 151-167.

Grácio, R. (1985). Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80. In J. E. Loureiro (Ed.), *O Futuro da Educação nas Novas Condições Sociais, Económicas e Tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Gray, D. E. (2004). *Doing Research in the Real World*. London: Sage.

Greenfield Jr., W. D. (1995). Toward a theory of educational administration: the centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 61-85.

Greenfield Jr., W. D. (1999). Moral leadership in schools: fact or fancy? In Annual Meeting of the American Educational Research Association (Ed.). Montreal: American Educational Research Association.

Greenfield, T. B. (1985). Theories of educational organization: a critical perspective. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. (Vol. 9, 5240-5251). Oxford: Pergamon Press.

Greenfield, T. B. (1986). Leaders and Schools: willfulness and nonnatural order in organizations. In T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (Eds.), *Leadership and Organizational Culture. New perspectives on administrative theory and practice*. (143-169). Chicago: Illini Books.

Greenfield, T. B. (1994). Organizations as social inventions: rethinking assumptions about change. In T. Bush (Ed.), *Managing Education: Theory and Practice*. (81-95). Buckingham: Open University Press.

Greiner, L. E., & Schein, V. E. (1988). *Power and Organizational Development. Mobilizing power to implement change*. Reading: Addison-Wesley.

Griffiths, D. E., Hart, A. W., & Blair, B. G. (1991). Still another approach to administration: chaos theory. *Education Administration Quarterly*, 27(3), 430-451.

Grint, K. (1997). *Leadership. Classical, Contemporary, and Critical Approaches*. Oxford: Oxford University Press.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.

Grubb, W. N., & Flessa, J. J. (2006). "A job too big for one": multiple principals and other nontraditional approaches to school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 518-550.

Handy, C., & Aitken, R. (1998). Understanding schools as organizations. In R. Dale, R. Fergusson & A. Robinson (Eds.), *Frameworks for Teaching. Readings for the indenting secondary teacher*. (112-123). London: The Open University.

Hargreaves, A. (2005). Sustainable leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership*. (173-189). London: Paul Chapman Publishing.

Harris, A. (2003a). The changing context of leadership: research, theory and practice. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement*. (9-25). London: Routledge Falmer.

Harris, A. (2003b). Teacher leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement*. (72-83). London: Routledge Falmer.

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32, 11-24.

Harris, A. (2005). Distributed leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership*. (160-172). London: Paul Chapman Publishing.

Harris, A., & Chapman, C. (2002). Democratic School Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6(9).

Harris, A., Day, C., Hadfield, M., et al. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge Falmer.

Hentschke, G. C., & Caldwell, B. J. (2005). Entrepreneurial leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership*. (145-159). London: Paul Chapman Publishing.

Herzberg, F. (1990). The motivation-hygiene theory. In D. S. Pugh (Ed.), *Organization Theory. Selected readings*. (375-392). Harmondsworth: Penguin.

Holt, J., & Turner, D. (s.d.). *Psychological Distress Amongst School Leaders*. Queensland: Australian Association for Research in Education.

Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement*. (55-71). London: Routledge Falmer.

Hughes, M. (1986). Leadership in professionally staffed organisations. In M. Hughes, P. Ribbins & H. Thomas (Eds.), *Managing Education. The system and the institution*. London: Cassell.

Immegart, G. L. (1988). Leadership and leader behavior. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration*. (259-277). London: Longman.

Iturra, R. (1986). Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 149-159). Porto: Afrontamento.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1987). *Psicologia Social das Organizações*. São Paulo: Atlas.

Koontz, H., & Weihrich, H. (1990). *Essentials of Management*. New York: McGraw-Hill.

Kotter, J. P. (1991). What leaders really do. In J. J. Gabarro (Ed.), *Managing People and Organizations*. (102-114). Boston: Harvard Business School Publications.

Kouzes, J. M., & Pozner, B. Z. (2007). The five practices of exemplary leadership. In M. Fullan (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. (63-72). San Francisco: Jossey-Bass.

Lambert, L. (2005). Constructivist Leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership*. (93-109). London: Paul Chapman Publishing

Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (1969). *Developing Organizations: diagnosis and action*. USA: Addison-Wesley.

Lee, R. M. (2003). *Métodos Não Interferentes em Pesquisa Social*. Lisboa: Gradiva.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership* (pp. 31-43). London: Paul Chapman Publishing

Lewin, K. (1975). *Psychologie Dynamique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Eds.), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lima, L. (2007). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In M. d. F. C. Sanches, F. Veiga, F. d. Sousa & J. Pintassilgo (Eds.), *Cidadania e Liderança Escolar*. Porto: Porto Editora.

Lorenzo, M. (1994). *Organización Escolar. La Construcción de la Escuela como Eco-Sistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Maia, M. d. C. (2004). *O Stresse e a Organização Escolar*. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.

Mayo, E. (1990). Hawthorne and the Western Electric Company. In D. S. Pugh (Ed.), *Organization Theory. Selected readings*. (345-357). Harmondsworth: Penguin.

McGregor, D. (1990). Theory X and Theory Y. In D. S. Pugh (Ed.), *Organization Theory. Selected readings*. (358-374). Harmondsworth: Penguin.

Meyer, J. W. (1986). Organizations as Ideological Systems. In T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (Eds.), *Leadership and Organizational Culture. New perspectives on administrative theory and practice*. Chicago: The University of Illinois Press.

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Dom Quixote.

Mintzberg, H. (1991). The manager's job: folklore and fact. In J. J. Gabarro (Ed.), *Managing People and Organizations*. (13-32). Boston: Harvard Business School Publications.

Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Morgan, C., Hall, V., & Mackay, H. (1983). *The Selection of Secondary School Headteachers*. Milton Keynes: Open University Press.

Morgan, G. (1997). *Images of Organization*. Thousand Oaks: Sage.

Morrison, K. (2002). *School Leadership and Complexity Theory*. London: Routledge Falmer.

Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership - improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.

Neto-Mendes, A. (2004). Escola pública: "gestão democrática", colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 115-131.

Neto-Mendes, A., Costa, J. A., & Ventura, A. (2004). Rankings de escolas em Portugal – um estudo exploratório. *Correio da Educação* (197).

Neto-Mendes, A., & Costa, J. A. (2007a). *Private supplementary tutoring in Portugal: A contribution to understand this activity*. Paper presented at the IIEP Policy Forum *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?*, Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 5-6 Julho de 2007 (Aguarda publicação).

Neto-Mendes, A., Costa, J. A., Ventura, A., et al. (2007a). *Da actividade doméstica ao franchising: alguns dados sobre o fenómeno das explicações em Portugal*. Paper presented at the IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - *Educação para o sucesso: políticas e actores*, Funchal, 26 a 28 de Abril de 2007 (Aguarda publicação nas respectivas actas).

Neto-Mendes, A., Costa, Jorge Adelino, Ventura, Alexandre & Azevedo, Sara (2007a). La industria de las clases particulares: de la actividad liberal a la franquicia de las multinacionales. In Pedagogía 2007 – Encuentro por la unidad de los educadores (Ed.). Havana.

Nisbet, J., & Watt, J. (1989). Case Study. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey & S. Goulding (Eds.), *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Sage.

Novak, J. M. (2005). Invitational leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership*. (44-60). London: Paul Chapman Publishing.

O'Shaughnessy, J. (2007). *The Leadership Effect. Can headteachers make a difference?* London: Policy Exchange.

Ogawa, R. T., & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.

Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: a reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.

Pashiardis, P., Costa, J. A., Neto-Mendes, A., et al. (2005). The views of the principal versus the views of the teachers - a case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*, 19(7), 587-604.

Pfeffer, J. (1981). *Power in Organizations*. London: Pitman Books.

Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. d. (2005). Como lidam os professores com o stress profissional? *coping e burnout* profissional em professores portugueses. *Proformar*, 7.

Plane, J.-M. (2003). *Théorie des Organizations*. Paris : Dunod.

Popper, M. (2004). Leadership as relationship. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 34(2), 107-125.

Puelles Benitez, M. d. (1987). *Politica y Administracion Educativas*. Madrid: U.N.E.D.

Rego, A. (1997). *Liderança nas Organizações: teoria e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Robbins, S. P. (1990). *Organization Theory. Structure, design, and applications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Sabirón Sierra, F. (1999). *Organizaciones Escolares*. Saragoça: Mira Editores.

Sanches, F. C. (1996). Imagens de liderança educacional: acção tecnocrática ou acção moral e de transformação? *Revista de Educação*, VI 13-35.

Sanches, F. C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial nas escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. (45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sanches, F. C. (2004). Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 133-180.

Sarason, S. B. (1982). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.

Schein, E. H. (1988). *Organizational Culture*. Retrieved from: <http://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/2224/SWP-2088-24854366.pdf?sequence=>

Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Scott, W. R. (1992). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Asa.

Simon, H. (1997). *Administrative Behavior: a study of decision-making processes in administrative organizations*. New York: Free Press.

Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358.

Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly* 41(5), 777-800.

Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: the impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 359-390.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (1999). *Toward a Theory of Leadership Practice: a distributed perspective* (working paper). Evanston: Institute for Policy Research.

Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, S. (1985). A revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais* (3), 61-84.

Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.

Taylor, F. W. (1990). Scientific management. In D. S. Pugh (Ed.), *Organization Theory. Selected readings*. (203-222). Harmondsworth: Penguin.

Teodoro, A. (2004). Mobilização educativa em tempos de crise revolucionária. Periferia e centro no processo de democratização das escolas (1974-1976). *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 181-207.

Torres, L. L. (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. In *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional* (pp. 133-195). Porto: ASA.

Tyler, W. (1991). *Organización Escolar: una perspectiva sociológica*. Madrid: Morata.

Vala, J. (1989). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Ventura, A., Costa, J. A., Neto-Mendes, A., et al. (2005). Perceptions of leadership - a study from two Portuguese schools. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3.

Ventura, A., Castanheira, P., & Costa, J. A. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamerica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 120-128.

Weber, M. (1990). Legitimate authority and bureaucracy. In D. S. Pugh (Ed.), *Organization Theory. Selected readings*. (3-15). Harmondsworth: Penguin.

Weber, M. (1994). Legal authority in a bureaucracy. In T. Bush (Ed.), *Managing Education: Theory and Practice*. (11-19). Buckingham: Open University Press.

Weber, M. (1997). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Lisboa Edições 70.

Weber, M. (1999). *Essays in Economic Sociology*. Princeton Princeton University Press.

Weick, K. E. (1994). Educational organizations as loosely coupled systems. In T. Bush (Ed.), *Managing Education: Theory and Practice*. (118-130). Buckingham: Open University Press.

Weick, K. (1983). Educational organizations as loosely coupled systems. In J. V. Baldrige & T. Deal (Eds.), *The Dynamics of Organizational Change in Education*. (15-37). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

Weindling, D. (1990). Secondary school headship: a review of research. In R. Saran & V. Trafford (Eds.), *Research in Education Management and Policy: retrospect and prospect*. (189-194). London: The Falmer Press.

Woods, P. (2005). *Democratic Leadership in Education*. London: Paul Chapman.

Woods, P., & Gronn, P. (2006). Nurturing Democracy: the contribution of distributed leadership to a democratic organisational landscape. In M. a. A. S. Annual Conference of the British Educational Leadership (Ed.). Birmingham (Aguarda publicação).

Woods, P., & Woods, G. (2006). *Feedback Report (Meadow Steiner School): Collegial Leadership in Action*. Aberdeen: School of Education, University of Aberdeen.

Woodward, J. (1977). *Organização Industrial. Teoria e prática*. São Paulo: Atlas.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Yukl, G. A. (1989). *Leadership in Organizations* (2ª ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Zaleznik, A. (2004). Managers and leaders. Are they different? *Harvard Business Review*, 82(1), 74-81.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 221/74
- Decreto-Lei n.º 735-A/74
- Decreto-Lei n.º 769-A/76
- Portaria n.º 677/77
- Lei n.º 46/86
- Decreto-Lei n.º 172/91
- Decreto-Lei n.º 115-A/98
- Lei n.º 24/99
- Decreto-Lei n.º 75/2008